Collard
La méthode directe dans
l'enseignement des langues
vivantes

LA

MÉTHODE DIRECTE

DANS

'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

PAR

F. COLLARD

Professeur à l'Université de Louvain

TROISIÈME ÉDITION

BRUXELLES

MAISON D'ÉDITION ALFRED CASTAIGNE

28, Rue de Berlaimont, 28

1904

MÉTHODE DIRECTE

DANS

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

LA
MÉTHODE DIRECTE
DANS
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

PAR

F. COLLARD
Professeur à l'Université de Louvain

TROISIÈME ÉDITION

BRUXELLES
MAISON D'ÉDITION ALFRED CASTAIGNE
28, Rue de Berlaimont, 28

1904

UN MOT AU LECTEUR

Notre troisième édition n'est pas une simple reproduction des deux précédentes : nous nous sommes attaché à donner à notre étude un caractère essentiellement pratique, et nous avons tenu compte avec soin de toutes les publications parues depuis 1901.

Louvain, décembre 1903.

F. COLLARD.

La Méthode directe
dans l'Enseignement des langues vivantes [1]

§ 1. — But.

But pratique et littéraire. — Le but de l'étude des langues vivantes est double : pratique et littéraire, ou utilitaire et désintéressé. En d'autres termes, on apprend l'allemand et l'anglais pour les *parler*, les *écrire* et les *lire*, tandis qu'on apprend les langues anciennes seulement pour les *lire*. Cette formule précise nettement la diversité des buts, tels qu'ils sont réclamés par les besoins de la société actuelle :

---

(1) H. Breymann, *Die neusprachliche Reform-Literatur* : A) *von* 1876-1893, Leipzig, 1895 ; B) *von* 1894-1899, id., 1900, *Eine bibliographisch-kritische Uebersicht*, fait un relevé de tous les ouvrages qui exposent la méthode. On trouve aussi un bon choix de travaux dans W. Muench, *Franzoesisch* (1902), et dans F. Glauning, *Englisch* (1903), deux monographies qui forment la seconde partie du 3e tome du *Handbuch der Erziehungs-und Unterrichtslehre fuer hoehere Schulen* de Baumeister. Je recommande particulièrement la lecture de : Hartmann, *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, Wien, 1895 ; Le même, *Reiseeindruecke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*, Leipzig, 1897 ; J. Hubscher, *De l'enseignement des langues vivantes*, Lausanne, 1897 ; R. Horner, *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*, 2e édition, Fribourg, 1901 ; J. Melon, *La méthode intuitive dans l'enseignement des langues vivantes. I. Historique. II. Avantages de la méthode*, Tournai, 1900 ; *Les langues vivantes en Hollande*, dans la *Revue des Humanités*, 5e année, p. 305 ; *Le principe de la suppression des traductions dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Bruges, 1903 ; Sigwalt, *La réforme de l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1901, t. 2, p. 0.0 ; W. Vietor, *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig, 1902 ; F. Baumann, *Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht*, Berlin, 1902 ; O. Thiergen, *Methodik des neuphilologischen Unterrichts*, Leipzig, 1902 ; J. Firmery, *La première période de l'enseignement des langues vivantes, d'après les nouveaux programmes*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 2, p. 329 et suiv., et *Quelques mots sur la deuxième période dans l'enseignement des langues vivantes*, ibidem, p. 446 ; *La méthode directe et son application*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1902, p. 385, reproduction du premier article de la *Revue universitaire* ; Schweitzer, *La méthodologie des langues vivantes* dans la *Revue universitaire*, 1903, 1, p. 462 ; 2, p. 1 et s., et p. 105 et suiv. ; Lichtenberger, *Du but et de la méthode de l'enseignement des langues vivantes*, Godart, *La lecture directe*, et Camerlynck, *Des devoirs*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 465 et suiv. ; H. Ahnen, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, programme d'Echternach, Luxembourg, 1903. — La *Revue pratique de l'enseignement à l'usage des établissements d'éducation du diocese de Bruges*, t. 2, p. 177, donne la traduction d'un article de Schmidt, *Les premières leçons de français en Allemagne*, publié dans les *Lehrproben und Lehrgaenge*, 25. On lit, dans la même revue, t. 4, p. 3, l'exposé de la *méthode Carré*, fait par M. Rommel : *La manière d'enseigner une première langue étrangère à de jeunes enfants.* — J'ai moi-même exposé l'enseignement des langues vivantes dans le *Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge*, 1900, p. 98 et suiv ; 1901, p. 23 et suiv. Mon exposé de la méthode directe est précédé d'une esquisse des principales méthodes suivies dans l'enseignement des langues vivantes ; une seconde édition de ce travail, publiée chez Castaigne (1901), ne contient pas cet aperçu.

« Nous ne sommes pas exposés, dit M. Bréal [1], à rencontrer des contemporains de l'empereur Auguste, au lieu que nous coudoyons tous les jours des Allemands et des Anglais. N'avons-nous pas des expositions, des congrès, des conférences internationales ? Vous dites que l'occasion de parler se présentera rarement ; mais si nous voulons que le Français sorte de son pays, il faut le munir pour le voyage. Quelle envie voulez-vous qu'il ait d'aller au loin si, après dix ans d'étude, il ne sait seulement pas prendre son billet de chemin de fer ? »

Loin de moi, en poursuivant ce but pratique, la pensée de viser trop haut et de songer à obtenir de nos élèves qu'ils parlent et lisent une des deux langues étrangères comme leur langue maternelle : le régime de l'enseignement collectif et l'insuffisance des heures de classe s'y opposent. Ainsi, en ce qui concerne l'art de parler, on devra se déclarer satisfait, si l'élève peut s'entretenir couramment avec des étrangers sur les principales nécessités de la vie.

§ 2. — **Exposé général de la méthode directe ou intuitive.**

Acquisition de la langue par l'oreille. — De la différence des buts résultent les différences de méthodes. Pour le latin et le grec, l'acquisition de la langue se fait surtout par les *yeux ;* pour les langues vivantes, par l'*oreille*. En conséquence, d'un côté, la lecture des œuvres littéraires vient en première ligne ; de l'autre, elle est rejetée à la fin, pour faire place d'abord à l'étude de la langue usuelle.

Ainsi pense aussi M. Bréal [2]. Il divise l'enseignement d'une langue vivante en trois périodes, selon l'objet qui doit dominer dans chacune d'elles. « Durant la première, le professeur donnera sa principale attention à la prononciation. Pendant la seconde, il s'attachera surtout à la grammaire et au vocabulaire. La littérature formera l'occupation principale de la troisième. Il est clair que cette division a quelque chose d'artificiel, puisqu'on ne saurait montrer la prononciation sans faire connaître en même temps des mots, et puisque la littérature ne met évidemment pas fin à l'étude de la langue. Mais, selon le degré d'avancement de l'élève, l'un ou l'autre point de vue l'emportera. Les trois choses nous paraissent également nécessaires : si toutefois il fallait en sacrifier une, ce serait la troisième qui pourrait, avec le moins de dommage, être retranchée ; car il serait toujours loisible à l'étudiant devenu homme de compléter son savoir, au lieu que pour les premières — une expérience fréquente le prouve — les omissions et les erreurs ne se laissent guère réparer. »

---

(1) M. Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893, p. 19.
(2) Ouvrage cité, p. 25 et suiv.

Autrefois, on abordait le plus vite possible la littérature ; on s'empressait de lire Schiller et Goethe, qu'on traduisait à coups de dictionnaire, et l'on pensait qu'il serait aisé de passer de la langue écrite à celle de la conversation. « Le passage est cependant difficile, dit M. Bréal (1), et d'autant plus difficile que vous aurez tardé plus longtemps. On peut vous citer des hommes qui ont écrit des livres de critique sur Chaucer et Milton, qui n'auraient pas su demander leur chemin à un policeman de Londres ; encore moins auraient-ils soutenu en anglais une discussion dans une société littéraire ou politique. *Il leur fallait voir les mots écrits* pour les comprendre. Quant à leurs propres idées, l'habitude leur manquait pour trouver à l'instant l'expression convenable. Celui qui lit les auteurs, est dans la situation d'un homme que les mots et les tours de la langue viennent trouver, sans qu'il ait d'autre peine que de les reconnaître : celui qui parle doit tirer de lui-même ces tours et ces mots. Il y a contradiction à attendre passivement l'éclosion d'une faculté active. »

« Au lieu de passer de la langue écrite à la langue parlée (chose, comme nous venons de le voir, difficile et problématique), la marche indiquée par la nature est de passer de la langue parlée à la langue écrite. » « N'est-ce pas, dit ailleurs encore M. Bréal (2), la marche que nous avons tous suivie ? Nous avons conversé avec nos parents, nos frères et sœurs, nos amis et nos camarades, avant de lire Bossuet et Racine. »

Définition de la méthode directe ou maternelle. — On le voit. A l'heure actuelle, on veut que les élèves apprennent une langue par l'*oreille*, qu'ils la parlent et l'entendent parler dès la première heure (3), au lieu d'en lire ou plutôt d'en ânonner des textes. Cette méthode qu'on préconise, c'est la méthode *directe*, ou *maternelle*, ou *intuitive*, qui, pour enseigner une langue, se sert de cette langue

---

(1) Ouvrage cité, p. 19.

(2) M. Bréal, *Comment on apprend les langues étrangères*, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, 1886, t. 1, p. 257.

(3) « Pour parler — je veux dire par là, pour exprimer ses besoins et ses impressions les plus immédiates, pour exprimer ce qui est proprement du domaine de la conversation usuelle — pour parler, il n'est besoin que d'un vocabulaire extrêmement restreint. L'ouvrier, sans culture, au bout de quelques semaines passées dans un pays étranger, en parle la langue. Oh ! ce parler a des limites étroites, mais c'est parler. On s'est beaucoup raillé de nous en disant que c'est ce parler-là, ce qu'on a appelé le parler de bonnes, l'allemand ou l'anglais de garçons d'hôtel, que nous voulions désormais donner comme but à notre enseignement. Non ! loin d'en être le couronnement, il en sera la base et le début ; but de l'enseignement pendant les premiers temps, il en deviendra le moyen, et, tout en s'enrichissant et en se perfectionnant lui-même, il contribuera à donner à tout ce que nous enseignerons, ce caractère de vie dont l'absence s'est trop fait sentir jusqu'ici.

A vrai dire, dès ce début même, parler n'est pas le vrai but que nous cherchons à atteindre ; le but, c'est de transporter tout de suite l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle et comme en pays étranger : le but, c'est, en l'exerçant à parler, de lui donner des facultés et des habitudes, la faculté de saisir exactement les sons prononcés et la faculté de prononcer lui-même ces sons correctement et sans effort, l'habitude de saisir directement

même, habitue l'enfant dès le début à se passer du français et à comprendre *directement*. On renonce donc à la méthode *indirecte*, qui exerce l'élève à la version et au thème, et l'on emploie la méthode *orale*, basée sur l'intuition (1).

La méthode directe ou intuitive, imitant en cela la mère ou la nourrice, montre les objets dans la nature ou par reproduction, en dit les noms et les fait répéter par les élèves jusqu'à complète assimilation.

Bien qu'on donne à cette méthode l'épithète de *maternelle* (2), on ne peut oublier que l'élève n'est plus le petit enfant assis sur les genoux de sa mère. La situation est bien changée. D'abord, l'élève possède déjà un langage, c'est-à-dire un vocabulaire, une grammaire, des manières de s'exprimer ; c'est donc une seconde langue qu'il veut apprendre, et qui fréquemment viendra se glisser entre l'objet montré et sa désignation en un nouvel idiome ; ensuite, il n'a plus au même degré que l'enfant, la faculté d'imitation irréfléchie ; enfin, il ne consacre dans ses classes qu'un petit nombre d'heures à l'étude d'une langue étrangère, et il n'est pas seul en tête à tête avec son maître, qui, partant, doit partager ses questions entre toute la classe. Ce sont là des conditions défavorables pour notre collégien (3). Mais il en est d'autres, propices : son intelligence s'est développée ; sa mémoire s'est fortifiée ; il a acquis un certain nombre de notions, et il sait faire un effort de volonté.

Avantages de la méthode directe. — Quoi qu'on puisse objecter contre la méthode directe (4), il est certain qu'elle présente des

---

et sur-le-champ le sens des mots et des phrases ainsi prononcés, et l'habitude d'exprimer sa pensée dans la langue étrangère directement, sans l'aide ou plutôt sans l'obstacle d'une traduction. En un mot, au début, il s'agit plus encore de donner à l'enfant une éducation qu'un enseignement proprement dit. » J. Firmery, *La première période de l'enseignement des langues vivantes, d'après les nouveaux programmes*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 2, p. 332.)

(1) Bon coup d'œil général dans M. Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universitaet*, Marburg, 1901.

(2) Veyssier, *De la méthode pour l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Paris, 18.8, p. 51 et suiv. ; Passy, mémoire du concours de 1898, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 18.9, p. 36 ; Delobel, mémoire du même concours.

(3) Laudenbach, mémoire du même concours, p. 7, et Passy, mémoire cité, p. 37.

(4) Notons, par exemple, la boutade suivante : « Les maîtres de langues vivantes ne sont pas des professeurs de conversation ou des « nourrices sèches » ; nous n'avons pas pour mission de former des garçons d'hôtel polyglottes. » (Mieille, *Enquête sur les méthodes dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 1, p. 57). — « Il peut sembler au premier abord, dit M. Schweitzer, *Méthode directe de l'enseignement de l'allemand*, Paris, 1900, p. V, que, faisant surtout appel aux sens, la méthode directe soit incapable d'expliquer les mots abstraits. Mais l'enfant qui apprend sa langue maternelle acquiert-il donc les idées abstraites autrement que par des impressions sensibles ? Les divisions du temps, notions essentiellement abstraites, ne sont-elles pas marquées par les alternatives de la lumière et de l'obscurité, par le retour périodique des transformations de la nature ? La joie et la tristesse ne se manifestent-elles pas par des signes extérieurs ? Enfin les mots exprimant les qualités morales du bon élève, tels que la politesse, l'obéissance, l'application, l'exactitude, ne contiennent-ils pas la synthèse d'une série d'actes purement matériels ? Toute locution abstraite est donc au bout d'une série de phénomènes sensibles : c'est à la méthode de nouer les anneaux de la chaîne qui y conduit. » — M. Firmery fait la même observation, p. 335.

avantages tels qu'on ne peut hésiter à l'adopter : elle assouplit les organes de la voix ; elle forme l'ouïe ; elle empêche l'élève de penser en sa langue maternelle ; elle vainc la timidité, naturelle chez l'enfant, de s'exprimer en une langue étrangère ; elle grave mieux les vocables dans la mémoire, parce qu'on les apprend en voyant les objets qu'ils représentent, ou en écoutant les explications qui font découvrir le sens des mots employés ; elle fait gagner beaucoup de temps, puisqu'on se sert toujours de la langue vivante, et que sur les 60 minutes d'une leçon, on n'en gaspille pas 40 en parlant français ; enfin elle intéresse beaucoup les élèves [1], elle éveille chez eux un vif désir d'apprendre, concentre toute leur attention et les fait participer activement tous à la leçon.

Que cette méthode soit insuffisante pour toutes les classes, qu'elle ne puisse pas être appliquée sans certains ménagements, qu'elle soit d'autant plus efficace que les élèves sont moins nombreux et de force sensiblement égale, qu'elle cause aux maîtres un surcroit de travail, c'est chose certaine. « Elle exige d'eux, dit Zbinden, dans sa préface du manuel de Lescaze [2], une activité plus personnelle que par le passé ; ils doivent se dépenser davantage et ne plus s'en tenir à la lettre du livre. Ils doivent obtenir qu'on leur fournisse une collection d'objets et de tableaux, faire un choix parmi les morceaux de lecture, les chants et les poésies, mais ils ont aussi plus d'initiative et de liberté. »

PRINCIPES. — Les principes de la méthode sont très simples ; l'enseignement sera surtout oral ; on se servira le moins possible de la langue maternelle [3], et l'on recourra, du moins au début, à l'intuition, non pas qu'il s'agisse de faire connaître les choses aux élèves, mais parce qu'il importe de leur faire appliquer immédiatement aux choses les noms allemands ou anglais, et parce que c'est le mode le

---

(1) « L'enfant prend, dit un pédagogue suédois, un intérêt bien plus vif à la langue parlée qu'à la langue écrite, de même que les animaux vivants des ménageries lui plaisent tout autrement que les animaux empaillés de nos musées. » (Th. Cart, *De l'enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires de la Suède*, dans la *Revue universitaire*, 1892, 2, p. 412.)

(2) Zbinden, préface de l'ouvrage de Lescaze, *Lehrbuch fuer den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung*, Genève, 1898, p. X.

(3) « On se sert, d'abord, de la langue maternelle toutes les fois qu'elle aide à gagner du temps, en particulier pour expliquer les règles de grammaire un peu délicates. On a aussi recours à elle pour les élèves moins intelligents, quand il est bien avéré qu'ils ne saisissent pas une explication importante. C'est par elle également qu'on fait comprendre le sens des termes abstraits, que la méthode Berlitz a voulu primitivement essayer de rendre clairs au moyen de mots concrets déjà connus, procédé qui exige beaucoup de temps et qui, neuf fois sur dix, est inefficace. D'autre part, la langue maternelle est un moyen de contrôle ; elle permet de s'assurer que les élèves ont bien saisi une explication ou compris le sens d'un mot ou d'un passage : voilà pourquoi j'ai vu souvent le maître, quand un élève se trompait sur l'acception d'un mot, en faire donner la traduction allemande et pourquoi j'ai entendu plus d'une fois un morceau français récité en allemand. » (Bornecque, *L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseignement secondaire des garçons en Allemagne*, Paris, 1902, p. 42.)

plus commode de conduire dans les commencements une conversation qui ne soit pas languissante. Au fond donc, comment procède-t-on ? On suit la recommandation des *Instructions françaises* [1]. « Pour apprendre une langue, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle. Si, sachant le français, vous voulez apprendre l'allemand, oubliez pour un moment le français. » Et j'ajouterai : ne perdez pas de vue que cette langue n'est pas une langue seulement écrite, couchée uniquement sur le papier, morte, en un mot, mais bien une langue qu'on parle, qu'on entend parler, qui *vit*.

INTUITION. — L'intuition est directe, indirecte ou mentale.

a) L'intuition *directe* prend comme objet d'exercices de conversation ce qui se trouve dans le milieu immédiat de l'élève : personnes, animaux et choses. On passe donc successivement en revue : 1° la classe avec tout ce qu'elle renferme ; 2° l'enfant lui-même, son corps et ses vêtements ; 3° les alentours de l'école ; 4° tout ce qui tombe directement sous les yeux, par exemple une habitation, quelques détails des divers règnes, animal, végétal, minéral.

Notons avec Hubscher [2] que « ce ne sont pas seulement les choses qui peuvent servir d'objets à l'intuition directe : l'élève peut apprendre, par exemple, les *adjectifs de couleur* en voyant les couleurs des différents objets ; par exemple « noir » par rapport à l'encre, « vert » par rapport à la couverture d'un livre ou d'un cahier et des feuilles de l'arbre qu'il voit à travers les fenêtres de sa classe, etc. Il nous paraît incontestable que l'élève retient bien plus facilement ces vocables que lorsqu'il doit apprendre : noir = *schwarz*, vert = *gruen*, etc. La *gradation des adjectifs* s'apprend aussi plus facilement quand on montre à l'élève deux ou plusieurs objets de grandeur différente et qu'on fait la comparaison en langue étrangère. Les *noms de nombre* ont probablement toujours servi de matériaux à une leçon d'intuition. On peut faire apprendre de même les *pronoms personnels*, *démonstratifs* et *possessifs* sans qu'on rencontre les difficultés que nous connaissons tous, lorsqu'il s'agit de les rendre familiers à l'élève au moyen de la traduction et des règles de grammaire. Les *prépositions* offrent également un champ favorable à ce genre d'exercices. Il suffit, par exemple, de placer un élève *devant*, *derrière*, *à côté de*, *sur* le banc ; de faire prendre une plume *hors de* l'étui, de la faire remettre *dans* la boîte ; de rapprocher deux élèves et d'appeler l'attention de la classe sur les rapports exprimés par les prépositions relatives. Le *verbe*, enfin, donnera lieu à la formation de propositions, sans qu'on ait besoin d'avoir recours à la langue maternelle. On n'a qu'à traduire par

---

(1) *Enseignement des langues vivantes*, p. 166.
(2) Brochure citée, p. 12.

le verbe de la langue étrangère le geste ou le mouvement qu'on exécute ou qu'on fait exécuter pour avoir une base solide pour apprendre les verbes, du moins ceux qui expriment des actes concrets. »

b) L'intuition directe doit être complétée par l'intuition *indirecte* : elle ne peut, en effet, à elle seule, suffire, et l'on se voit forcé de recourir aux images. Il va sans dire qu'on peut souvent alterner l'intuition indirecte avec l'intuition directe, et que plusieurs exercices que je viens d'indiquer avec Hubscher, trouvent aussi leur place dans l'intuition indirecte.

Il est d'usage de se servir de tableaux pour étudier les saisons. A cet effet, on a à sa disposition des collections telles que celles de Wilke, de Struebing, de Kayser, de Hoelzel, de Colin et de Hachette.

Les tableaux de Wilke [1] sont d'un petit format (38 cent. × 48) et manquent d'exécution artistique.

Les tableaux de Struebing [2], qui ont paru chez Winkelmann, à Berlin, sont plus grands (71 × 84), mais laissent à désirer. Les voici : 1. *Fruehling, Mensch und Haustiere.* 2. *Wald.* 3. *Sommer-Ernte.* 4. *Herbst-Ernte.* 5. *Winter.* 6. *Menschenverkehr.* 7. *Garten.* 8. *Gebirgsgegend.*

Ceux de la librairie Kayser ont servi de base à Lescaze, et ceux de la librairie Colin, qui ne se bornent pas aux saisons, sont utilisés par Schweitzer. Quant aux *tableaux muraux encyclopédiques de la maison Hachette*, qui sont au nombre de sept (les quatre saisons, la ferme, la ville et la montagne), ils sont accompagnés de deux commentaires, l'un en allemand, l'autre en anglais.

Les tableaux de Hoelzel (1.40 × 92) sont surtout en faveur depuis que Alge les a pris comme base de son manuel [3]. Pour les répétitions

(1) *Wilke's Bildertafeln fuer den Anschauungsunterricht, nach paedag. Vorschlaegen von* L. Heinemann *neu gezeichnet v.* A. Toller, 16 Tafeln. – Texte : Heinemann, *Handbuch fuer den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde.*

(2) Winkelmann. *Neue Bilder fuer den Anschauungs-und Sprachunterricht.* — Ouvrages Struebing, *Sprachstoff*, 4 cahiers ; Duda. *Denk-und Sprachuebungen*, 2 cahiers ; Bormann, *Leben in Stadt und Land. Feld und Wald* : Treuge. *Der Anschauungsunterricht im Anschluss an die Winkelmannschen Bildertafeln.* Les tableaux de Strasbourg donnent les quatre saisons : *Strassburger Bilder fuer den Anschauungsunterricht. Vier Jahreszeiten.* — Manuel : *Text und Anleitung zur Behandlung der Bilder*, 4 cahiers.

(3) *Hoelzels Wandbilder fuer den Anschauungs-und Sprachunterricht.* Ces tableaux sont reproduits en réduction et réunis dans *Hoelzels Bilderbuch fuer Schule und Haus* (les quatre saisons) et dans *Handausgabe von Hoelzels Wandbildern* (8 images). Manuels : Jordan, *Materialien fuer den Anschauungsunterricht in der Elementarklasse*, 4 cahiers Vienne, Hoelzel ; Wallenstein. *Die vier Jahreszeiten fuer die deutsche Sprechstunde*, Giessen Roth, et du même auteur, *Die Stadt, der Wald, das Hochgebirge, der Bauernhof*, id. ; Winter. *Hoelzels Wandbilder fuer den Anschauungsunterricht in ihrer praktischen Verwendung beim Sprachunterrichte*, Vienne, Hoelzel. — En français : Bechtel, *L'enseignement par les yeux*, Vienne, Hoelzel ; L. Génin et J. Schamanek, *Conversations françaises sur les tableaux d'Hoelzel.* 9 cahiers, y compris le supplément, ibid. — Pour l'anglais : Towers-Clark, *The four seasons for lessons in english conversation.* Giessen. Roth ; le même, *City. Forest. Mountain-Range,*

à domicile, les élèves ont à leur disposition des images en réduction, soit détachées, soit réunies en un cahier [1].

Quand on a épuisé les tableaux de Hoelzel, qui, outre les saisons, représentent encore une ferme, une montagne, une forêt, une ville, Paris, Londres, Vienne, une habitation, on peut se servir de cartes géographiques, surtout de celles de l'Allemagne ou de l'Angleterre, de plans de villes, de vues photographiques de certains sites ou de certains monuments, de tableaux représentant des scènes de l'histoire de l'Allemagne ou de l'Angleterre, de portraits historiques, d'images tirées de journaux illustrés allemands ou anglais qui s'occupent d'événements contemporains, etc.

Les livres avec gravures sont à condamner, parce qu'ils constituent une source de distractions ; ce qu'il faut, ce sont de grands tableaux muraux, de préférence coloriés, avec des personnages agissants [2].

c) « Si précieuses que soient ses ressources pour l'étude de la langue

---

Farm-Yard ; le même : *English Grammar and Vocabulary* ; Bowen and Schnell, *A View of London* ; les mêmes, *The Dwelling* ; Kron, *Dialogische Besprechung Hoelzelscher Wandbilder in englischer Sprache*, Muenchen-Gladbach, 1895 ; Wilke, *Anschauungsunterricht im Englischen*, Leipzig, 1898 ; Fick, *Zur Methode des englischen Anfangsunterrichts auf Grund der vier Jahreszeiten*, Hamburg, 1894 ; W. Kasten, *Erlaeuterung der Hoelzelschen Bilder « Die Wohnung » und « View of London » in englischer Sprache*, Hannover, 1899 ; Fabritius, *Quelques observations basées sur des expériences personnelles à propos des tableaux de Hoelzel*, dans la *Revue des Humanités*, 5, p. 184 et suiv. — Kessler a publié en flamand des causeries ayant trait aux saisons : *De vier jaargetijden voor nederlandsche spreekoefeningen naar Hoelzel's platen* (Giessen, Roth). Melon vient de faire paraître à Tournai, chez Decallonne-Liagre : *Méthode directe pour l'enseignement du néerlandais*, partie de l'élève, partie du maître.

(1) A citer encore : Kafemann, *Neue Bilder fuer den Anschauungsunterricht : Fruehling, Sommer, Herbst und Winter* (98 × 141), et l'ouvrage de Schneider qui s'y rapporte : *Materialien zur Erteilung des Anschauungsunterrichts*. La maison J. B. Wolters, à Groningue, vient de publier une collection de tableaux fort appréciée. Elle comprend deux séries, l'une de 20 tableaux, l'autre de 15. Deux manuels donnent en flamand l'explication des différents sujets.

(2) Lelong, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, I, p. 255. Il ajoute « Tout est bon, qui est clair : les Hugo d'Alesi qui illustrent les gares, les tableaux d'histoire, jusqu'aux cartes postales et aux images d'Épinal. » Cependant, l'exécution artistique ne devrait pas trop laisser à désirer ; de plus, M. Lecoq, *L'enseignement vivant des langues vivantes*, Paris, 1903, a raison de faire observer, p. 75, qu'il est très désirable de se servir de préférence de tableaux faits à l'étranger, ou du moins imités de ceux faits à l'étranger, représentant des scènes de la vie étrangère, des paysages étrangers. « J'entends bien qu'il y a beaucoup de choses qui nous sont communes avec les pays nous environnant, que les grands spectacles de la nature se ressemblent partout. Mais à côté de ce qu'il y a de commun et de semblable, que de choses diffèrent qui frappent l'œil de l'enfant ! Chaque pays a sa physionomie propre : une rue de Londres ou de Berlin n'est pas une rue de Paris ou de Rome ; la nature elle-même a dans chaque contrée un aspect particulier. Tout cela l'enfant le découvrira : et la nouveauté, l'étrangeté même l'attireront, l'intéresseront. Si vous couvrez les murs où ses yeux vont errer aux minutes de distraction, de choses étrangères, d'affiches allemandes, de réclames anglaises, de photographies, de reproductions de la vie réelle, tout ce qu'il voit, de même que tout ce qu'il entend, lui apportera cette sensation que les heures qu'il vit dans cette salle sont des heures passées en pays étranger : il y aura une conspiration de tous les sens pour l'abuser ; il cessera peu à peu de penser en français, parce que rien ne lui rappellera plus la langue maternelle, et que sa vue s'arrêtera sur des objets qui n'évoqueront dans sa mémoire que des mots étrangers. »

descriptive, l'image n'a qu'une portée assez limitée. Ne pouvant représenter qu'un acte à la fois, qui reste pour ainsi dire figé (1), la langue de l'action lui échappe en partie. C'est alors qu'intervient la troisième forme de l'intuition, ou intuition *mentale*, par laquelle l'imagination, partant d'une action figurée, se représente la série des actes successifs qui la précèdent ou la suivent immédiatement. Tous ces actes forment comme les anneaux d'une même chaîne. Dès que nous tenons le premier, les autres suivent naturellement. On sait qu'un professeur français, M. Gouin (2), a attaché son nom à cette forme spéciale de l'intuition. Il en a fait la base de sa méthode des *séries*. »

MARCHE. — La marche à suivre ne présente aucune difficulté. Le maître montre un objet ou une personne, prononce en allemand le mot ou la phrase, le fait répéter suffisamment par plusieurs élèves, et finalement l'écrit au tableau. Ici, une double précaution est à prendre : d'une part, n'écrivez pas trop vite ; ce n'est qu'une fois le vocable acquis par l'oreille, que vous le noterez par l'écriture au tableau ; d'autre part, n'attendez pas des semaines : les yeux viennent aussi, a-t-on dit, en aide à l'oreille ; les personnes qui ne veulent rien perdre au concert ou au théâtre, suivent avec la partition ou avec le libretto (3).

Quelques recommandations pratiques me paraissent nécessaires (4).

On procédera avec une sage lenteur. La qualité qu'on doit s'efforcer de donner avant tout au savoir de l'enfant, c'est la sûreté, et la sûreté ne peut s'acquérir que grâce à cette lenteur. On fera donc

---

(1) « On rend la mobilité à ces mouvements figés, en se servant du geste. S'agit-il, par exemple, de rendre sensible la chute des feuilles d'automne, nous laisserons tomber quelques bouts de papier. Faut-il donner la sensation de l'éloignement d'abord, puis du retour des hirondelles, nous enverrons un élève à la porte pour le rappeler ensuite : ainsi s'expliqueront par le mouvement les mots *fort* et *zurueck*, que l'immobilité du dessin est impuissante à rendre. Veux-je dire que l'été est passé : *der Sommer ist vorbei*, mon cadran (outil indispensable dans toute classe de langues) m'y aidera : je mettrai les aiguilles d'abord sur midi, et je dirai : *es ist zwoelf* ; je ferai avancer la grande aiguille, et je dirai : *es ist zwoelf vorbei*. Cela suppose bien entendu que nos élèves seront d'avance familiarisés avec la manière de dire l'heure. » (Schweitzer, *Méthode directe*, p. VIII). Dernièrement, dans ses conférences sur la méthodologie des langues vivantes, le savant professeur a fort bien montré, par un exemple, comment l'action, l'action vivante et continue peut se dégager de l'image, en d'autres termes, comment tel geste, telle attitude, forcément immobilisée par le dessin, peut se prolonger dans le passé et dans l'avenir. (*Revue universitaire*, 1903, 2, p. 109).

(2) Gouin, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, 2e édition, 1891 ; Kron, *Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis*, Marburg, Elwert, 1900. Sans adopter le système Gouin, nous pouvons, dans certains cas, y recourir avantageusement, comme le fait remarquer M. Simonnot, *Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger*, dans la *Revue pédagogique*, 15 juillet 1901, p. 21. « Le grand tort de Gouin a été de se montrer trop exclusif, en proscrivant d'une façon absolue les autres modes de l'enseignement intuitif. Mais on peut tirer un excellent parti de son système. »

(3) F. Glauning, *Englisch*, p. 13, dans le *Handbuch* de Baumeister.

(4) von Roden, *Die Verwendung von Bildern zu franzoesischen und englischen Sprechuebungen*. Marburg, 1890.

force exercices sur les mêmes choses, force répétitions ; mais on prendra garde que cette lenteur ne devienne un piétinement sur place. Tout en marchant lentement, on avancera : on fera chaque fois un pas en avant [1].

Les commandements se font toujours dans la langue étrangère : *Buecher auf, Buecher zu*, etc.

C'est tout un plaisir pour les élèves de trouver par eux-mêmes le sens d'un mot et ils y arrivent, plus vite qu'on ne pense, grâce à l'intuition et au contexte. Par exception, le maître, après avoir donné des explications suffisantes, peut, comme contrôle et rien qu'en passant, demander la traduction [2]. Il n'est pas difficile d'empêcher que les élèves ne répondent machinalement ou ne répètent des mots qu'ils ne comprennent pas. Ainsi, on ne se contente pas de leur apprendre les mots : *weiss, schwarz, blau, gruen*, en leur montrant sur le tableau des objets de ces différentes couleurs ; on leur demande encore quelle est la couleur de tel ou tel objet déterminé, si tel objet qu'on montre est blanc ou noir ; on fait opposer dans des phrases les couleurs, etc. Bref, il est aisé, pour un maître quelque peu habile, de bien faire saisir le sens de la plupart des mots qu'il emploie, et de contrôler immédiatement si les élèves en ont une notion nette et précise.

La méthode directe rejette les détails peu connus, les termes techniques, tous les mots qui ne rentrent pas dans la langue usuelle. Il est fort important de bien choisir les mots, de ne prendre que ceux qui sont usités dans la conversation ou qu'on trouve dans les œuvres littéraires. Certains maîtres n'observent aucune mesure et ne font grâce d'aucun terme. Ne les imitez pas quand, au lieu de se contenter de faire dénommer le mât, la voile, le pont, la boussole, ils veulent encore la cale, les vergues, la hune et le banc de quart [3].

L'*ordre* est triplement nécessaire.

1° Les tableaux dont on se sert, ne peuvent pas être quelconques ;

---

(1) V. Firmery, p. 319.

(2) « Les élèves ont peut-être compris autre chose. C'est un accident qui se produit quelquefois. Si l'on a des doutes, il ne faut pas hésiter à prononcer le mot français ou à demander en français aux élèves ce qu'ils ont compris eux-mêmes. De temps à autre, quand on se sent impuissant à se faire comprendre en langue étrangère ou simplement quand on veut aller plus vite, on peut parler français, mais à une condition essentielle, c'est que l'on ne mêlera jamais les deux langues, l'étrangère et la maternelle. C'est là une observation dont l'importance apparaîtra vite aux professeurs après quelques semaines d'expérience. Dans la classe où l'on parle continuellement la langue étrangère, on fait vivre l'enfant dans une sorte d'atmosphère artificielle. Il faut l'y maintenir tant qu'on pourra. Mais quand on l'en sort, il faut l'en sortir franchement. Quelque court que soit l'instant où l'on parle français, il est en dehors de la classe et l'élève doit en avoir la sensation. On rentre ensuite dans cette très petite Allemagne ou Angleterre, où l'enfant doit s'imaginer vivre, et le vocable français, qui a servi à faire comprendre un mot étranger, ne doit plus reparaître. » (Firmery, p. 335.)

(3) Veyssier, ouv. cité, p. 61.

ils doivent embrasser dans une suite logique et graduée toute l'encyclopédie des connaissances usuelles ([1]).

2° Dans l'étude d'un tableau, on procédera d'ordinaire comme suit. On commencera par les personnes ([2]); on les nommera d'après leur qualité ou leur profession ; on leur donnera des noms déterminés, comme le fait Alge. On prendra ensuite les animaux, puis les lieux, c'est-à-dire les différentes parties qu'on peut distinguer dans le tableau, par exemple, pour le printemps, le jardin, la prairie, la campagne, etc. On terminera par les actions.

En s'occupant de chacun de ces points, on établira aussi des groupes, des unités méthodiques, qui permettent au professeur d'enseigner aisément de tête, sans suivre des yeux son livre ou ses notes, et aux élèves de mieux retenir les mots, parce qu'ils ne sont pas isolés. De plus, dès qu'on aura appris une douzaine de mots et qu'on les aura exercés dans des questions et des réponses, on les répètera en les groupant de différentes façons ou en les faisant grouper par les élèves.

3° On ne passera à la description des détails, par exemple d'une maison, d'un arbre, des vêtements, que quand l'élève aura une idée générale de l'ensemble du tableau.

Au début, l'élève ne peut évidemment que répéter les phrases du professeur. Il est néanmoins préférable de se servir de la forme interrogative. Au lieu de dire, en le montrant : c'est un moulin, on se demande : qu'est-ce que ceci ? et l'on répond soi-même : c'est un moulin. On interroge ensuite un élève de la même façon. Il convient de faire répéter, du moins au commencement, la question avant d'exiger la réponse. On aura soin, surtout au début, de faire répéter la réponse par un ou plusieurs élèves.

Quand l'élève est un peu plus avancé et qu'il n'a plus à reproduire purement et simplement ce qu'il vient d'entendre, la question doit être faite de façon qu'il trouve la réponse sans trop de difficultés ; s'il hésite ou s'il va se fourvoyer, on lui vient en aide, on lui donne la réponse exacte, et on la lui fait répéter immédiatement. En effet, pour assurer le succès des exercices de conversation, on doit chercher, autant que possible, à éviter les réponses mauvaises, à n'obtenir que des réponses exactes.

Que toute réponse doive être donnée en une phrase complète, c'est évident. Le maître qui n'y tient pas rigoureusement, compromet tout le succès de son enseignement.

---

(1) Schweitzer, *Enquête*, etc., dans la *Revue universitaire*, 1900, p. 261.
(2) von Roden veut qu'on commence par un examen d'ensemble : Que représente le tableau ? Qu'y a-t-il au fond du tableau ? etc.

Évitez aussi que la réponse soit hachée : elle doit être donnée sans hésitation.

« Autant que possible, habituez l'élève à joindre le geste à la parole. Lui demandez-vous le nom d'un objet qui se trouve dans la classe, d'une figure représentée sur une image ? Qu'il ne reste pas les bras croisés à chercher ce nom dans sa mémoire. Qu'il montre l'objet d'un geste franc, naturel. De même lorsqu'il racontera une histoire, qu'il récitera une leçon, qu'il fasse des gestes, qu'au besoin vous lui aurez appris. C'est là encore un de ces détails en apparence insignifiants, mais qui, avec une foule d'autres, contribuent à donner la *vie* à ce que l'on enseigne à l'enfant (1). »

Il n'est pas à craindre, je pense, que l'élève cherche à formuler la réponse mentalement dans sa langue maternelle, pour la traduire ensuite de vive voix. En effet, nos questions, mises à sa portée et menées vivement, ne lui permettent guère de contracter cette mauvaise habitude. Eût-on des soupçons, voulût-on l'entraîner, comme on dit, on pourrait faire en allemand ou en anglais, de temps à autre, de petites opérations de calcul (2).

Il ne suffit pas d'exercer nos élèves à répondre ; il faut aussi qu'ils sachent interroger ; car une vraie conversation se compose et de questions et de réponses. Aussi ferons-nous venir deux élèves devant l'image : ils s'interrogeront et répondront à tour de rôle. Plus tard, nous exercerons la classe à l'interrogation indirecte. Nous dirons, par exemple, à un élève : Demandez à votre voisin ce qu'il voit sous l'arbre. L'élève désigné fera la question : Que voyez-vous sous l'arbre ? Le maître poursuivra en demandant à un autre : Dites-moi ce que X. a demandé à votre voisin. L'élève devra, pour répondre, faire usage de l'interrogation indirecte.

Ce n'est pas tout. De temps à autre, nous appellerons un élève au tableau, et nous lui ferons donner, la baguette en main, la description de l'une ou de l'autre partie. Il suffira d'un peu d'exercice pour obtenir des élèves un exposé suivi, simple et naturel.

Peu à peu, nous rattacherons à l'étude des tableaux la lecture de morceaux en texte suivi, comme le fait Lescaze. Peu à peu aussi, nous pourrons nous tenir moins rigoureusement aux tableaux : ainsi, dans une leçon de répétition sur l'été avec le tableau de Hoelzel,

---

(1) Firmery, p. 336.

(2) « Quand l'enfant sera parvenu à faire ces opérations avec une certaine rapidité et comme mécaniquement, non seulement il parlera réellement en se servant de ce petit vocabulaire arithmétique, mais il aura de plus cette précieuse sensation qu'il peut quelque chose dans la langue étrangère. Je ne parle pas de l'avantage qu'il y a de le familiariser avec certains mots abstraits (ajouter, retrancher, diviser, partager, etc.). » Firmery, p. 340.

nous verrons dans la jeune fille le petit Chaperon rouge, et nous narrerons en allemand ce conte, qui ne manquera pas d'intéresser nos élèves ; ou bien, nous verrons dans le promeneur un collégien qui revient de la ville passer les vacances dans la maison paternelle ; ou bien encore nous replacerons la description dans le passé : quelqu'un décrira, d'après ses souvenirs, la campagne où il est né, ou bien, s'il s'agit de l'automne, un voyageur racontera ce qu'il a vu étant sur le bateau à vapeur. Ainsi, soit en recourant à un livre de lecture, soit en imaginant l'un ou l'autre thème, nous introduirons de la variété dans l'étude des tableaux, et nous montrerons à l'élève les progrès qu'il aura faits. Dès lors, on ne pourra reprocher à la méthode intuitive l'uniformité que présentent le genre et la forme de ses questions.

Il me reste une question difficile à résoudre. Les partisans de la méthode directe recommandent vivement les exercices d'ensemble. La reprise par toute la classe des réponses corrigées par le professeur leur paraît une nécessité. C'est, disent-ils, un moyen précieux et pratique d'obtenir des élèves plus fréquemment une participation active à la leçon, d'occuper souvent *toute* la classe, d'entraîner, bon gré, mal gré, les faibles, les timides et les paresseux, qui, s'ils étaient livrés à eux-mêmes, resteraient sur la réserve, inactifs et silencieux (1).

Cette manière de voir a cependant ses adversaires. Ceux-ci reconnaissent que la participation active à la leçon sera plus fréquente et plus générale ; mais, ripostent-ils, n'exagérez-vous pas les avantages des réponses collectives, et n'oubliez-vous pas les inconvénients qu'elles présentent ? Certes, un professeur dont l'ouïe est très fine, peut entendre les fautes de prononciation et de grammaire ; mais ne devez-vous pas avouer que c'est très difficile, plus difficile que pour le maître de musique ? En tout cas, n'avez-vous pas remarqué que les élèves prononcent avec moins de vigueur, avec plus de nonchalance, et qu'ils prennent vite le ton chanteur, cette plaie de nos écoles ? Enfin, ne craignez-vous pas que la discipline ne reçoive souvent un accroc ?

Sur ce point, je ne crois pas devoir imposer une règle. Tel professeur peut réussir là où tel autre échouera ; telle classe peut se prêter avec entrain à ces réponses collectives, tandis que telle autre, blessée d'être ravalée au rôle d'élèves d'écoles primaires, les verra de mauvais œil et sera toujours prête à faire l'une ou l'autre gaminerie. N'essayons les réponses collectives qu'à coup sûr ; car l'autorité du

(1) Voir Lescaze, Manuel, p. XIV et XV

maître une fois compromise, la discipline une fois en péril, il devient bien difficile d'avoir l'ordre [1].

Pendant combien de temps étudiera-t-on les tableaux des quatre saisons ? Je ne puis indiquer un nombre d'heures fixe et invariable : cela dépend du temps que le programme accorde aux langues vivantes, et des progrès des élèves. Hartmann [2], qui ne prend les tableaux que si les élèves possèdent déjà 400 mots vus dans Boerner [3], consacre 11 heures au printemps, 14 à l'été, 15 à l'automne et 15 aussi à l'hiver. L'étude des saisons exige ainsi 55 heures sur les 200 que comporte chez lui le cours d'une année, et apprend à l'élève environ 700 mots.

Ce premier enseignement durera, selon les circonstances, une année ou deux. Il exerce les élèves à une bonne prononciation, il les familiarise avec le vocabulaire, leur apprend l'orthographe d'un certain nombre de mots et les habitue au maniement des formes élémentaires. Quelques remarques sur chacun de ces points spéciaux ne seront pas déplacées, ce me semble ; elles mettront en lumière certains détails qui peuvent encore paraître obscurs.

Prononciation. — La prononciation laisse souvent à désirer dans les classes [4] ; l'accent est mal placé ; des syllabes longues deviennent brèves et vice-versa ; l'*h* initiale est supprimée là où elle existe *(die And, das Aus)* et ajoutée là où elle n'a que faire *(der Hanfang, das Heis)* [5].

---

(1) Voyez un très bon article de J. Loos, *Chorsprechen,* dans l'*Encyklopaedisches Handbuch der Paedagogik* de Rein, t. I, 2, p. 510 et suiv. — Bornecque (*L'enseignement des langues anciennes et modernes dans l'enseig. sec.* p. 66) recommande « de ne pas répugner à l'emploi du chœur, qui permet une revision rapide et complète des matières dont on veut s'assurer que toute la classe les possède, et qui, employé modérément et à propos, ne causera aucun désordre, jusqu'à la cinquième inclusivement, surtout si le professeur a soin de placer sous ses yeux les mauvais élèves qui ne participeraient pas au chœur ou y verraient une occasion de désordre : d'ailleurs, en Allemagne, les meilleurs élèves sont généralement au fond de la classe ». — Firmery (p. 342) préconise aussi le chœur « ou parlé simultané » 1° afin de faire répéter à tout le monde un vocable nouveau, une phrase nouvelle ; 2° lorsqu'il s'agit de rectifier une prononciation défectueuse ou une faute de grammaire ; 3° pour préparer la leçon et la faire réciter. — Godart, *La lecture directe,* dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes,* 1903, p. 475, fait observer que la *lecture* en chœur a l'incontestable avantage d'exercer à la fois tous les élèves, mais elle n'est pas sans dangers. « Elle rend, dit-il, très difficile, sinon impossible, la constatation des erreurs individuelles de prononciation. Elle permet bien de distinguer les fautes énormes, mais non de saisir les nuances. De plus, elle a le grave inconvénient de proposer un débit incolore et sans vie, une mélopée d'un rythme monotone, où l'accent des mots nuit à l'accent de la phrase. Un élève, individuellement, donne bien à une phrase lue sa mélodie propre ; mais il est bien difficile d'obtenir ce nuancement d'un débit simultané. Nécessaire dans les classes nombreuses, la lecture en chœur s'impose donc moins régulièrement dans les classes réduites, où le petit nombre des élèves permet d'obtenir de la lecture individuelle une correction plus délicate. »

(2) *Die Anschauung,* etc., p. 21.

(3) Boerner est l'auteur de manuels pour l'enseignement du français (publiés chez (Teubner).

(4) Hartmann l'a constaté dans ses visites des lycées français.

(5) M. Bréal, ouv. cité, p. 28.

Voilà la situation. Et quelle en est la cause ? Nous ne faisons pas assez de cas de la prononciation : nous la croyons chose facile ou secondaire. Nous avons tort. La prononciation est, au contraire, importante et difficile. « En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire, disent les *Instructions françaises* (1), le mot « prononciation ». Ce qui veut dire que, quand l'enfant saura prononcer les sons de la langue étrangère, la tâche du professeur sera loin d'être terminée. « L'élève *peut*, dit M. Firmery (2), prononcer. Mais tant que ses organes vocaux n'auront pas été assouplis par de longs et fréquents exercices, il lui faudra, pour le faire, un effort. Or, si vous l'abandonnez désormais à lui-même, il évitera ou diminuera cet effort, et finira par adopter cette prononciation bâtarde, sorte de compromis entre le français et la langue étrangère, qu'on entend trop souvent dans les classes ».

Comme conditions générales de succès, on doit exiger du maître qu'il ait l'ouïe fine et qu'il soit inexorable, et de l'élève qu'il développe son ouïe et exerce, lui aussi, un contrôle sur la prononciation de ses condisciples.

Précisons. Que fera le maître ? Dès la première heure et jusqu'à la fin des études, il portera son attention sur ce point ; il prêchera d'exemple, il aura une prononciation irréprochable, il parlera ou il lira avec tout le soin désirable, il se gardera de répéter une prononciation fautive, et il corrigera impitoyablement toutes les fautes. « Jamais, dit M. Firmery (3), on n'entendra une prononciation défectueuse, sans la faire rectifier et non seulement par l'élève qui l'a fait entendre, mais par d'autres encore, par toute la classe au besoin. En procédant ainsi le maître se sauvera lui-même d'un sérieux danger. On sait combien la pureté de la prononciation est chose délicate et combien elle se perd facilement. Le professeur négligent finit par prendre, sans s'en douter, la prononciation de ses élèves. »

Si la classe compte des élèves plus avancés que d'autres, ces élèves, déjà habitués à saisir les sons prononcés, serviront d'intermédiaires. Ils prononceront après le maître, les faibles prononceront après eux. C'est une observation (4) que l'on peut faire chaque jour, que les enfants apprennent plus rapidement les mots d'une langue de la bouche de leurs camarades que de celle de leur professeur ».

Le maître renoncera à certains exercices : telles sont les déclinaisons ou les conjugaisons dans lesquelles on fait alterner l'allemand et le français, par exemple : *ich schlafe*, je dors, *du schlaefst*, tu dors,

---

(1) Page 166.
(2) Page 331.
(3) Page 331.
(4) Firmery, p. 318.

ou *das schoene Haus*, la belle maison, *des schoenen Hauses*, de la belle maison ; telle est encore la traduction dite littérale ou le mot à mot.

Comme moyens spéciaux, on recommande de faire réciter les vers ou mieux encore de les chanter (1) ; car, dit M. Bréal (2), la prosodie germanique, qui repose en grande partie sur l'alternance des syllabes accentuées et des syllabes atones, peut servir à mettre dans la mémoire les mots comme ils doivent être prononcés.

« On s'est demandé, dit encore M. Bréal (3), s'il n'y aurait pas avantage à faire d'abord abstraction de l'orthographe traditionnelle et à représenter les mots exactement comme ils s'articulent. De cette manière, l'ouïe et la vue, étant d'accord, se fortifieraient mutuellement. Des hommes justement considérés, MM. Sweet en Angleterre, Jespersen en Danemark, Storm en Norwège, Vietor en Allemagne, ont arrêté les bases d'un système de notation phonétique dont M. Paul Passy en France s'est fait le zélé propagateur (4). On ne doit pas confondre ce mouvement avec celui de la réforme orthographique, avec lequel il n'a qu'un rapport indirect et nullement nécessaire. Il s'agit ici d'une notation toute provisoire, à laquelle l'élève renoncera au bout de quelques semaines ou de quelques mois, quand, une fois en possession des mots, il sera sûr de ne pas se laisser dérouter par les signes écrits. Une société s'est fondée pour la propagation de ce système : c'est la société *Quousque tandem*, ainsi nommée d'après le titre d'une brochure de Vietor (5).

« Nos professeurs auraient tort de ne pas prendre connaissance d'une méthode qui intéresse de si près leur tâche quotidienne. Mais elle est encore trop récente pour qu'on puisse songer à l'introduire dans l'éducation publique. »

Voilà ce que pense M. Bréal. Les *Instructions prussiennes* de 1892 n'admettaient pas non plus la transcription phonétique, parce qu'elle nuit à l'orthographe et qu'elle est une surcharge pour l'élève. Celles de 1903 gardent le silence ; mais les *Instructions françaises* s'expriment en ces termes : « L'élève à qui vous présentez un mot écrit, et, à côté,

(1) Tavernier et Adam (*Choix gradué de chansons allemandes avec musique et vocabulaire*, Paris, Colin) font remarquer l'importance du chant dans l'étude des langues vivantes : « Le chant est, disent-ils, l'auxiliaire indispensable d'une bonne déclamation, pourvue d'une accentuation exacte (Hartmann, *Reiseeindruecke*, p. 65). »

(2) M. Bréal, p. 33.

(3) M. Bréal, p. 37.

(4) *Le Maître phonétique* est l'organe de *L'association phonétique internationale*. A noter la revue de Vietor, *Die neueren Sprachen*, qui continue les *Phonetische Studien* (Marburg, Elwert).

(5) *Der Sprachunterricht muss umkehren, von Quousque tandem*, Heilbronn, 1re édition, 1882. Vietor et Franke, *Die praktische Spracherlernung*, 1883, 2e édition revue par Jespersen, Leipzig, 1890, sont les véritables promoteurs du grand mouvement réformiste en Allemagne.

le même mot en prononciation figurée, ne voit bientôt plus que ce dernier, et il a désormais trois choses à apprendre : l'orthographe, la figuration et la prononciation. C'est sur la bouche du maître que l'élève doit lire le mot ; c'est de la bouche du maître qu'il doit recevoir les sons de la langue étrangère, laquelle, peu à peu et par ce seul moyen, cessera d'être étrangère pour lui. » Que conclure ? On ne se servira pas d'une façon systématique de la notation phonétique (1) ; tout au plus pourra-t-on y recourir occasionnellement pour les explications au tableau noir ; « rien ne s'oppose même à ce qu'on pratique modérément des exercices d'épellation sur des tableaux muraux présentant une synthèse systématique de tous les sons de la langue étrangère (2). Ces exercices d'assouplissement sont à la langue ce que sont les gammes à la musique (3). »

« Quelques notions de phonétique physiologique ne seront pas non plus inutiles au professeur, fait observer encore M. Bréal (4). Ainsi qu'on l'a dit avec raison, elles seront pour lui ce que des notions d'anatomie sont pour le professeur de gymnastique. Corriger une fausse prononciation n'est pas chose facile : il faut avoir quelque

---

(1) W. Muench, *Franzoesisch*, dans le *Handbuch* de Baumeister, p. 32. — « Faut-il aller, se demande Hubscher, p. 65, jusqu'à se servir de l'alphabet phonétique ou plutôt d'un des nombreux alphabets phonétiques qui existent ? Non, répond-il. « Si nous croyons, ajoute-t-il, pouvoir nous dispenser de l'emploi systématique de l'écriture phonétique pour l'allemand, il est vivement à désirer que le maître d'allemand se familiarise avec les résultats de la phonétique et qu'il sache tirer profit de ce qui peut être utile à son enseignement. L'étude des phénomènes phonétiques rend attentif à des nuances qui échappent souvent à l'oreille la mieux exercée, voire même à celui qui croit posséder à fond sa langue maternelle. » — « La question de l'usage de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes est l'une des plus discutées actuellement en Allemagne. Miss Brebner (*The Method of Teaching Modern Languages in Germany*, London, 1899) ne doute pas que la prononciation des élèves ne bénéficie grandement de l'emploi des *transcriptions phonétiques* ; mais elle reconnait que l'enseignement basé sur la phonétique est *difficile* et *ardu*, spécialement dans des classes nombreuses et peuplées de jeunes élèves. Pour ces classes, elle rejette les transcriptions dans les cahiers de notes des élèves, mais elle en recommande l'emploi par le professeur au tableau. Parmi les causes qui tendent à empêcher l'enseignement à base phonétique de se populariser, Miss Brebner cite, et avec raison, la diversité des alphabets utilisés. Celui du *Maître phonétique* gagne cependant de plus en plus d'adhérents. » J. Melon, *Choses d'Angleterre et d'Allemagne*, dans la *Revue des Humanités en Belgique*, t. 5, p. 223. Voyez : Vietor, *Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Franzoesischen mit Ruecksicht auf die Beduerfnisse der Lehrpraxis*, Leipzig, Reisland ; le même en abrégé : Trautmann, *Die Sprachlaute im Allgemeinen und die Laute des Englischen, Franzoesischen und Deutschen im Besonderen*, Leipzig, 1884-86 ; Guex, *Des recherches phonétiques et de leur application à l'enseignement des langues vivantes*, Zurich ; H. Sweet, *Elementarbuch des gesprochenen Englisch (Grammatik, Texte und Glossar)*, Oxford, 1887 ; Cf. H. Breymann, *Die phonetische Literatur von* 1876-1895, Leipzig, 1897.

(2) Vietor a imaginé des tableaux qui portent, imprimés en couleurs différentes, des lettres ou des signes qui représentent les sons. L'emploi des couleurs est très judicieux : elles servent à distinguer nettement, par exemple, les sons que ne possède pas l'allemand, et, par suite, à mettre tout de suite les élèves en garde contre certaines prononciations vicieuses. Dès lors on fait d'abord prononcer les sons isolés par un élève ou par toute une classe, ou bien on demande à un enfant de montrer sur le tableau un son prononcé par le maître ou un camarade. (Bornecque, p. 44).

(3) E. Simonnot, *Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger*, dans la *Revue pédagogique*, 1901, 2, p. 20.

(4) M. Bréal, p. 30.

idée des organes mis en jeu. Il ne suffit pas de répéter, ni même de crier les mots : en vain vous élevez la voix, votre écolier, habitué comme il est, les entend non comme vous les prononcez, mais comme il les prononce lui-même (1). »

Comment donc apprendra-t-on aux élèves à prononcer? Se servira-t-on immédiatement d'un livre de lecture? Expliquera-t-on d'abord les différents sons, emploiera-t-on ensuite des mots modèles, et passera-t-on enfin à la lecture de textes suivis? Nullement; l'enseignement de la prononciation se fera dans les leçons d'intuition au fur et à mesure que les mots se présenteront. Dès que le professeur emploiera un mot nouveau, il le répètera plusieurs fois, s'il est difficile, puis le fera prononcer par un ou plusieurs élèves (2).

Vocabulaire. — Cette étude se confond avec la leçon d'intuition. En répétant, on groupera les mots de différentes façons par matière, ou bien on les opposera les uns aux autres. Le plus possible, on les enchâssera dans des propositions. « Ces propositions, qui encadrent le mot, sont, dit M. Bréal (3), le meilleur secours pour la mémoire : elles servent à l'enserrer et à le maintenir, comme le composteur maintient les lettres d'imprimerie. » On se gardera bien de faire réciter les mots accompagnés de leur traduction française : ce serait pécher contre les principes de la méthode.

Orthographe. — Les intransigeants ont peur du mot écrit : ils se contentent pendant longtemps d'un enseignement oral. Je ne partage pas leurs craintes, et je n'hésite pas à écrire au tableau des mots dont la prononciation est bien acquise par les élèves. Je vais même plus loin. A la fin d'une leçon, je dicte quelques phrases, que je corrige immédiatement à l'aide du tableau mobile.

Grammaire. — L'étude grammaticale de la langue doit marcher de pair avec les exercices d'intuition. Gardons-nous de faire fi de la grammaire pendant tout un temps; car, remarquons-le bien, nos collégiens ne sont plus des enfants qui passent toute la journée avec leur mère : ils ont déjà appris deux ou trois grammaires; ils n'ont que peu d'heures d'allemand ou d'anglais et sont exposés à oublier d'une leçon à l'autre; enfin, ils n'ont l'occasion de parler que relativement peu en une heure de classe ; en tout cas, ils ne répèteront pas et ils n'entendront pas répéter des centaines de fois les mêmes mots ou les mêmes tournures. Dès lors, pourquoi leur refuser le « régulateur nécessaire »,

---

(1) Voyez B. Eggert. *Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, Leipzig, 1900.

(2) Muench est partisan d'un cours préparatoire qui durerait un mois. Hubscher, p. 60, recommande aussi un enseignement *ex professo* de la prononciation.

(3) M. Bréal, p. 60.

qui les guidera, viendra en aide à leur mémoire et les empêchera de contracter de mauvaises habitudes ? J'ai vu des enfants qui avaient appris l'allemand à raison d'une demi-heure par jour pendant une année et qui se trompaient constamment dans la déclinaison, parce que jamais ils n'avaient appris la déclinaison complète d'un substantif seul ou accompagné d'un adjectif. Par contre, j'ai constaté qu'en systématisant soigneusement les faits grammaticaux, les enfants s'expriment correctement. Il en est de la correction grammaticale en allemand, comme de la prononciation : il est plus malaisé de corriger sans cesse des fautes que de faire prendre dès le début l'habitude d'employer des formes correctes.

Je reviendrai sur ce point, quand je m'occuperai plus spécialement de la grammaire. Pour le moment, je me borne à une remarque que M. Firmery [1] a soin de faire : il faut prendre garde d'exercer exclusivement l'élève sur le présent de l'indicatif. C'est un inconvénient de l'enseignement par questions et par réponses (qu'*est* ceci ?... Que *voyez*-vous là ?... Que *fait* ce personnage sur notre tableau ?... etc.). Le professeur averti se préoccupera d'introduire journellement dans la conversation les autres temps du verbe et les fera employer de préférence dans les devoirs. M. Firmery recommande en outre aux professeurs d'allemand de *tutoyer* leurs élèves. C'est, en effet, le moyen le plus efficace pour les familiariser avec une des formes les plus difficiles de la conjugaison, et qui, chez nos voisins, est continuellement employée. Je ne sais pas cependant s'il n'y a pas d'inconvénient à tutoyer dans la classe d'allemand lorsqu'on ne le fait pas dans les autres [2]. Le professeur en jugera.

Un manuel, garantissant un plan uniforme et méthodique, me paraît nécessaire : il sera avant tout un aide-mémoire pour l'élève qui, rentré chez lui, reverra sa leçon. En classe, on ne l'ouvrira que pour lire ce qui a été exposé de vive voix [3]. Il va sans dire que le manuel formule les règles dans la langue étrangère : c'est, d'ailleurs, celle dont le maître s'est servi pour les exposer de vive voix. En cela, pas de difficulté. L'élève comprend *directement* des questions comme : de quel genre est ce substantif ? à quelle personne ou à quel temps est ce verbe ? etc., et directement y répond. Il est, en effet, familier avec le langage grammatical, dont les termes techniques sont à peu près les mêmes dans toutes les langues [4].

---

(1) Firmery, p. 339.

(2) « Si les élèves, dit M. Firmery, p. 339, se montrent peut-être peu sensibles à la raison de pédagogie grammaticale, ils se rendront à une autre ; c'est qu'en Allemagne le professeur tutoie ses élèves. Et c'est là encore un petit fait qui contribuera à maintenir dans nos classes cette atmosphère artificielle que je ne saurais trop recommander. »

(3) Firmery, p. 340.

(4) Les bons manuels ne manquent pas : L. Poiry, *Méthode directe et intuitive de la langue allemande*, Bruxelles, 1902. — Alge, *Leitfaden fuer den ersten Unterricht im Deutschen*, St. Gallen,

CONVERSATION. — Au bout d'un ou de deux ans, selon le cas, le rôle exclusif de la méthode intuitive est fini. Cependant cette méthode se retrouve encore directement ou indirectement dans les *conversations*.

a) Ainsi, on fait des exercices comprenant les locutions ou les formules qui ont trait aux sujets de conversation les plus courants, tels que l'état de santé ou de maladie, les propos de civilité, les phénomènes atmosphériques, le chauffage et l'éclairage, l'heure, les positions ou mouvements, si du moins l'étude de certains tableaux n'a pas déjà amené ce genre de sujets.

b) On entame un vrai dialogue en questions et en réponses faites, d'une part, sur l'âge, le lieu de naissance, le diner, le coucher de l'élève interpellé ; de l'autre, sur quelque événement saillant du jour ; car tous les incidents de la classe, ordinaires ou extraordinaires, doivent faire l'objet d'une conversation. On y consacre une dizaine de minutes. Hartmann (1) rapporte plusieurs conversations de ce genre qu'il a entendues dans ses visites scolaires. Ainsi, au Lycée Racine, à Paris, la maitresse de quatrième demandait à une de ses élèves : War Ihre Aufgabe schwer ? — O ja. — Warum war sie denn schwer ? — Wohl weil gewisse Regeln anzuwenden waren. — Wie lange Zeit haben Sie auf Ihre Aufgabe verwandt ? — Dreiviertel Stunden, etc. — A une autre élève : Haben Sie den Festzug gesehen ? — Ja. — Hatten Sie ein gutes Fenster ? — Ja. — An welchem Tage haben Sie den Ochsen (= den Faschingsochsen) gesehen ? — Am Sonntag. — Vormittags ? — Nein, Nachmittags. — Wie lange dauerte denn der Zug ? — Eine Viertelstunde. — Wie haben Sie die Wagen gefunden ? — Nicht sehr interessant, aber die Menge war interessant. — Ja, das Volk freute sich. Aber die Maedchen in den Blumen, das war doch ein guter Einfall. »

c) On fait rouler la conversation sur une question d'histoire, de géographie, de littérature, en un mot, sur tout ce qui, entre gens instruits, précise et nourrit un entretien. Ici, on pourra parfois faire usage de tableaux, de gravures, de photographies.

d) On fait une conversation sur un morceau expliqué. Eggert (2)

---

2 parties (1899 et 1900). — Schweitzer et Simonnot, *Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand*, Paris, 1900, 1re série et 2e série ; deux parties, l'une pour l'élève, l'autre pour le maître ; *Deutsches Lesebuch mit Sprechuebungen fuer Sexta* (partie de l'élève et partie du maître), *fuer Quinta, fuer Quarta und Tertia*, Paris, 1903. — Hamburger, *English Lessons after S. Alge's Method for the first instruction in foreign languages with E. Hoelzel's pictures*, St. Gall, 1900. — Schmidt, *Lehrbuch der englischen Sprache auf Grundlage der Anschauung*, Leipzig, 1899. — Les professeurs trouveront d'excellents conseils dans M. Walter, *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan*, Marburg, 1900. — Pour le flamand, abstraction faite de l'ouvrage de Melon, cité plus haut, nous avons : Baratto en Rijmers, *Vlaamsch taalboek*, Bruxelles, 1902-1903, et Duqué, *Het Vlaamsch door de aanschouwingsmethode*, Bruxelles, 1903.

(1) Hartmann, *Reiseeindruecke*, p. 58.

(2) Eggert, p. 95 et suiv.

donne un exemple d'une bonne répétition sur la fable du Loup et du Renard qu'il a entendue à Paris. *Lehrer* : Wir wollen heute ueber die schoene Geschichte sprechen vom Wolf und dem Fuchs. Was fuer Tiere sind der Wolf und der Fuchs? — *Schueler* : Der Wolf und der Fuchs sind wilde Tiere. — *L.* : Hast du schon wilde Tiere gesehen? — *S.* : Ja, ich habe schon wilde Tiere gesehen. — *L.* : Wo hast du wilde Tiere gesehen? — *S.* : In einem zoologischen Garten. — *L.* : Was verlangte der Wolf von dem Fuchs? — *S.* : Der Fuchs sollte alles thun, was der Wolf wollte. — *L.* : Warum sollte der Fuchs alles thun ? — *S.* : Weil er der schwaechste war. — *L.* : War der Fuchs gern bei dem Wolfe? — *S.* : Nein, er war nicht gern bei dem Wolfe? — *L.* : Der Wolf und der Fuchs kamen an einen Wald. Was ist ein Wald? — *S.* : ... — *L.* : So sage mir wenigstens, was sieht man in einem Walde? — *S.* : In einem Walde sieht man viele Baeume. — *L.* : Was sagte der Wolf zu dem Fuchs? — *S.* : Der Wolf sagte : Schaffe mir etwas zu essen, oder ich fresse dich auf. — *L.* : Warum sagte er nicht « ich esse »? — *S.* : Die Tiere essen nicht, sondern sie fressen. — *L.* : Was heisst « SONDERN ? » etc., etc. Voilà une leçon pleine de vie et d'entrain, que je regrette de devoir écourter ici; mais le peu que j'en ai cité, suffit pour juger de l'intérêt qu'elle présente.

e) On imagine aussi un voyage ou une excursion. Ainsi, M. Schweitzer prend comme livre de lecture « Paris et ses environs » de Baedeker, en allemand, bien entendu ; je dis « livre de lecture » ; il serait plus juste de dire : « sujets d'entretiens »; car on ne se sert pas de ce livre comme texte de traduction ; les élèves préparent leur texte chez eux et, au cours, la page devient un sujet de conversation, le livre restant fermé. Sous la direction de leur guide, M. Schweitzer et ses élèves, semblables à une caravane de l'agence Cooke, font leur tour à travers Paris. En débarquant du train, ils écoutent les conseils de leur cicerone sur les formalités de douane et d'octroi, sur le choix d'un hôtel ou d'un restaurant, sur le système monétaire français comparé à l'argent étranger, sur les moyens de communication de la capitale, sur le service des postes et télégraphes. Puis, ils se mettent en marche... « En parcourant les rues de Paris en tous sens, à pied, en tramway, en fiacre, en automobile, en bateau-mouche, en allant de la gare à l'hôtel, au restaurant, au café, en nous entretenant avec les gens de service, en faisant nos emplettes aux grands magasins du Louvre et du Bon Marché, en recevant et en expédiant notre courrier, en assistant le soir à une représentation de l'Opéra ou du Théâtre français, après avoir employé notre journée à admirer les monuments et la splendeur de la grand'ville, à toute heure nous vivons, dit M. Schweitzer, de la vie moderne, de la vie

présente, au milieu de l'éclosion continuelle des industries et des inventions. Et dans l'entraînement de cette vie multiple et diverse, nous nous approprions une langue qui, elle aussi, est diverse, étendue et multiple ; mais c'est surtout une langue vivante, n'ayant rien d'abstrait ni de livresque, une langue tout imprégnée de sensations et de visions immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue [1]. » Que les professeurs belges imitent M. Schweitzer en prenant pour guide Baedeker « La Belgique » en allemand.

f) Il est encore une série d'exercices qui tiennent de la conversation et préparent plus particulièrement à l'élocution. Les voici.

On lit un morceau dont on a expliqué au préalable les mots qui pourraient n'être pas compris. On invite ensuite les élèves à répéter ce qu'ils ont retenu. On demande aussi de reproduire librement soit un passage préparé à domicile, soit un passage qui n'a pas été étudié, mais qui vient d'être lu par le maître. Ou mieux encore : on raconte soi-même, on questionne ensuite les élèves pour obtenir les grandes divisions du récit ; enfin, on invite les élèves à développer à tour de rôle chaque point.

On joue une charade, un proverbe. Hartmann [2] rend compte d'un exercice de ce genre qu'il a vu au Lycée Janson-de-Sailly à Passy, en 4e. Tandis qu'un des meilleurs élèves quitte la classe, le maître s'entend avec ses condisciples sur le choix d'un proverbe. On prend : *When the cat's away, the mice will play*, et les neuf mots sont partagés entre neuf élèves ; chacun d'eux doit faire entrer le mot qui lui est échu, dans sa réponse à la question de celui qui doit deviner le proverbe en combinant les diverses réponses. Les élèves ont fait preuve, dit Hartmann, de beaucoup d'habileté et de tact. C'était avec un vif intérêt qu'on suivait les questions et les réponses.

Autre exercice. On met en action un récit qu'on a lu. En cinquième du Petit Lycée Condorcet, Hartmann [3] a assisté à un exercice de ce genre. Le professeur, — c'était M. Meneau, l'auteur d'un bon cours de langue allemande, — a fait lire le morceau, *Der Rattenfaenger* ; il a posé ensuite à ses élèves une série de questions sur les points principaux du récit ; enfin, il a exprimé le désir de voir deux élèves représenter devant leurs condisciples l'un le bourgmestre, l'autre le preneur de rats. Des mains en grand nombre se sont levées aussitôt, et le professeur ayant fait un choix, les deux élèves ont engagé sur l'estrade la conversation suivante : Guten Tag, Herr Buergermeister. — Guten Tag ! giebt es etwas Neues ? — Ach, es

(1) Claudine Bouchacourt, *Les leçons de choses dans l'enseignement des langues vivantes*, dans la *Revue universitaire*, 1892, t. 2, p. 421-427.

(2) Hartmann, p. 57.

(3) Hartmann, p. 63.

sind viele Ratten und Maeuse in der Stadt, und sie machen viel Schaden. Ich moechte gern die Stadt befreien. — Ich kann die Stadt von allen Ratten und Maeusen befreien. — Ist es wahr ? Wenn es wahr waere, so wuerden Sie mir einen grossen Dienst leisten. — Ich werde Ihnen den Dienst leisten. — Wann wollen sie es thun ? — Um Mitternacht. — Welche Summe verlangen Sie ? Ich wuerde Ihnen hundert Thaler geben. — Ich will gern diese Bedingung annehmen. Ce dialogue, que la classe écoutait avec le plus vif intérêt, n'avait pas été appris par cœur (1).

Pour les élèves plus avancés, un exercice très utile et très intéressant, ce sont les discussions préparées d'avance sur des sujets qui s'y prêtent tout particulièrement. Ainsi, le professeur peut ouvrir des débats sur les qualités et les défauts des principaux peuples de l'Europe. Les élèves viennent exposer, à tour de rôle, ce qu'ils pensent des Anglais, des Allemands, des Italiens, des Français et des Russes. Hartmann a vu à Genève un exercice de ce genre (2).

Les exercices de conversation et d'élocution peuvent donc être très variés ; il est aisé de les multiplier et de les approprier aux différentes classes ; mais, chose importante, « il faut, comme le dit M. Bréal (3), que dès les premiers moments les élèves parlent. Le mot bien connu de Démosthène sur l'*action*, première et dernière qualité de l'orateur, se vérifie dans l'étude du langage. Plus vous attendrez, plus votre élève aura de peine à partir. L'augmentation même de ses connaissances deviendra un obstacle. Quand, pour exprimer une idée, il aura l'option entre deux ou trois tournures, il passera à choisir entre elles le temps qu'il fallait parler. Joignez-y une cause d'ordre psychologique. Tous les professeurs savent que la timidité grandit avec les années : nous nous rendons mieux compte des difficultés, nous avons plus d'égards pour l'oreille de nos interlocuteurs, notre amour-propre aussi est devenu plus sensible, et nous demeurons muets pour ne pas être au-dessous de la bonne opinion que nous voudrions donner de nous-mêmes. »

§ 3. — **L'enseignement grammatical.**

NÉCESSITÉ DE CET ENSEIGNEMENT. — Je l'ai déjà fait entendre : bon nombre de réformateurs vont trop loin dans leur réaction contre

(1) M. Lacombe recommande, lui aussi, de faire de petits récits, d'expliquer de petites fables, qu'on mettra ensuite en action ; ces petits drames, joués par les élèves, les amuseront beaucoup. (*Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, t. I, p. 254.)

(2) Hartmann, p. 15 et 16.

(3) Bréal, p. 53. Si vous n'organisez pas, dit Hartmann, *Die Anschauung*, p. 23, des exercices de conversation dès le premier degré, n'essayez pas de les faire plus tard ; c'est peine inutile ; le meilleur professeur de rhétorique n'y réussira pas.

la grammaire. S'il est exact de dire que pendant longtemps on a fait à la grammaire la part trop grande, qu'on l'a enseignée d'une façon abstraite et *a priori*, qu'on s'est perdu dans des détails inutiles, il n'est pas moins vrai qu'on s'expose maintenant à faire fausse route, en prétendant retarder le plus possible cet enseignement, en ne l'admettant qu'occasionnellement et en le réduisant à la portion congrue. J'ai montré plus haut la source de cette erreur : l'assimilation complète du collégien avec le petit enfant vivant auprès de sa mère.

L'enseignement de la grammaire est absolument nécessaire. Vouloir s'en passer, c'est une illusion étrange, que dis-je ? c'est une erreur grossière, c'est une faute qu'on paiera cher ! « La grammaire, a dit M. Mieille [1], est la lanterne qui éclairera notre route ; sans elle, nous nous casserions le cou ».

Caractère. — Cet enseignement sera au début occasionnel, plus tard systématique ; mais alors même qu'il sera occasionnel ou, plus clairement encore, qu'il se greffera sur nos premiers exercices d'intuition, il conviendra de procéder dans un ordre déterminé et de synthétiser régulièrement. Gardez-vous de suivre certains réformateurs qui vont à l'aventure et émiettent les faits grammaticaux. Vous seriez tout étonné de constater que vos élèves retiennent à la vérité un bon nombre de mots, mais n'ont aucune correction grammaticale. Vous compromettriez ainsi toute la valeur de votre méthode.

Marche a suivre. — Partir d'exemples bien choisis, conclure à la règle, la faire appliquer, telle est la *marche*.

Importance. — Quelle sera l'*importance* de l'enseignement grammatical ? Réduit d'abord, il s'étendra et se développera plus tard, à mesure qu'on avancera ; mais il restera toujours pondéré : un enseignement approfondi, remontant dans le passé, n'a que faire ici. Les élèves n'ont besoin que des règles essentielles ou ordinaires. Arrière donc les recherches de pure érudition ! Ne perdez pas votre temps à insister sur des exceptions qui se rencontrent rarement, sur des formes qu'on ne devra jamais employer, sur des explications scientifiques qui surchargent la mémoire sans profit. Ne vous arrêtez pas, par exemple, à des impératifs comme « nais », *werde geboren !* « naissons », *lasset uns geboren werden ! !* « naissez » *werdet geboren ! ! !* Un élève intelligent pourrait vous déconcerter par une réflexion piquante, comme le fit un paysan répondant à un dialectologue suédois [2]. Ce savant qui étudiait l'extension de la forme forte *dog* (passé de *doe*, mourir), lui avait demandé : « Est-ce que vous dites maintenant, par

(1) *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1903, t. I, p. 256.
(2) Passy, mémoire cité, p. 51.

ici, *jag dog* ou *jag doede* (je mourus ; comme qui dirait *ich starb* ou *ich sterbte) ?* » — Le paysan n'était pas grammairien ; il répondit raisonnablement : « Mais, nous autres, une fois morts, nous ne disons généralement plus rien du tout. »

Intérêt. — Il n'est pas difficile de rendre souvent les leçons de grammaire intéressantes. L'ouvrage de Hartmann fournit à ce sujet de nombreux exemples. Il me suffira d'en rappeler un (1). C'est une leçon sur les particules *herein* et *hinein*. Le professeur, M. Girard, écrit tout d'abord au tableau noir : *her* = par ici ; *hin* = par là. Il fait suivre le premier mot de l'exemple : *komm her ;* le second de *geh hin.* Après des explications suffisantes, il écrit d'une part, *herein*, et, de l'autre, *hinein.* Il prend alors des exemples bien choisis : il rappelle les saltimbanques qui, sur le champ de foire, crient au public : *Immer herein !* le gendarme qui coffre un vagabond en lui disant : *hinein* ; le maître d'études, qui, conduisant les élèves jusqu'à la porte de la classe, leur dit : *geht hinein*, tandis que le professeur qui se trouve dans la classe, leur dit : *kommt herein.* M. Girard n'oublie pas d'indiquer les gestes que l'on fait de la main soit avec *hinein*, soit avec *herein.* Il cite aussi le cri des sentinelles : *'raus !* et les expressions : *heraus mit der Sprache ! heraus mit dem Degen !* et le contraire *hinaus !* Il recourt ensuite à l'intuition. Deux élèves sont désignés : l'un doit ouvrir la porte et sortir ; l'autre, resté en classe, appelle son condisciple : *herein !* et quand celui-ci est entré, on lui dit : *hinaus.* Ensuite deux élèves vont se placer devant la porte et entrent l'un derrière l'autre ; le second dit au premier : *hinein !* Enfin le maître fait lui-même sortir et entrer des élèves en disant : *hinaus ! herein !* — Une leçon du même genre peut se donner à l'aide d'un tableau et amener, comme le montrent Meneau et Wolfromm (2), des développements semblables à celui-ci *(Herbstbild) :* Karl sitzt auf dem Apfelbaume, und pflueckt Aepfel ab. Seine Schwester steht unter dem Baume und haelt die Schuerze auf. Karl spricht : « Gib acht ! Ich werfe dir einen Apfel *hinab.* Blicke zu mir *herauf*, dass du den Apfel, wenn er *hinab*faellt, auffaengst ! » Anna erwidert : « Wirf nur einen Apfel nach dem andern *herab*, ich werde aufmerksam *hinaufsehen*, wenn du einen *herabwirfst.* » L'étude des principales prépositions, assez fastidieuse et aride dans une grammaire, devient ainsi, au contraire, des plus intéressantes et des plus faciles, dès que des exemples peuvent être mis sous les yeux des élèves.

De même les exercices de conjugaison sont pleins de vie, si le maître se sert de l'intuition et s'il distribue les personnes entre

(1) Hartmann, *Reiseeindruecke*, p. 64.
(2) Meneau et Wolfromm, *deuxième livre de lectures allemandes*, Paris, 1898, p. 6.

différents élèves [1]. Ainsi, tout en exécutant les mouvements, il dit : Ich stehe auf, ich verlasse meinen Platz, ich gehe an die Thuere, ich mache die Thuere auf, ich mache die Thuere wieder zu, ich drehe mich um, ich gehe an die Tafel, ich nehme die Kreide, ich schreibe meinen Namen an die Wandtafel, ich gehe an meinen Platz zurueck, ich setze mich, ich sitze. Un élève répète les différents mouvements ainsi que les paroles. Un second reprend les mouvements, et un troisième lui dit : Du stehst auf, du verlaesst deinen Platz, etc. Un quatrième exécute à son tour ces diverses actions et un cinquième se sert, en parlant, de la troisième personne. Deux élèves sont ensuite désignés pour faire également toute la série des mouvements, et l'un d'eux dit : Wir stehen auf, wir verlassen unsern Platz, etc.

§ 4. — **Les exercices écrits** [2].

LE THÈME. — La méthode dite naturelle fait la guerre au thème et à la version. *Requiescant in pace* ! disent les réformateurs.

Pourquoi repoussent-ils le *thème ?* Parce qu'il faut, dès le début, se proposer comme un but à atteindre aussi vite que possible, d'amener les élèves à *penser dans la langue étrangère*, c'est-à-dire à rattacher directement les expressions de la langue aux idées qu'elles représentent. « Nous croyons, disent MM. Passy et Rambeau [3], que la traduction et surtout le thème est le meilleur moyen d'empêcher de pénétrer dans la pensée étrangère. Pour y arriver, il faut s'émanciper de la langue maternelle, véhicule et forme de la pensée nationale, à laquelle le thème nous enchaine. Félix Franke a très bien montré comment la traduction introduit dans l'opération de la parole des complications inutiles qui la ralentissent et l'empêchent. Si, en effet, dans notre langue maternelle, nous parlons d'une *chaise*, nous passons directement de l'idée au mot. C'est là qu'il faut en arriver aussi dans la langue étrangère ; c'est au concept de l'objet et non au mot de notre langue qu'il faut rattacher le mot étranger. Mais que fait la méthode des traductions ? C'est le mot *chaise* qu'elle associe au mot étranger, *chair* ou *Stuhl ;* de sorte que l'opération peut se figurer comme suit : 1° idée de chaise ; 2° mot chaise ; 3° mot *chair ;* au lieu de l'opération beaucoup plus simple et tout à fait parallèle à l'opération qui a lieu pour la langue maternelle : 1° une idée de chaise ; 2° mot *chair.*

Ceci n'est rien, parce que le mot *chaise* représente une idée simple et matérielle, identique en toutes langues ou à peu près. Mais si nous

---

(1) Hartmann, *Reiseeindruecke*, p. 75.
(2) Hubscher, p. 48, et Camerlynck, *Les devoirs dans la méthode directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 486 et suiv.
(3) J. Passy et A. Rambeau, *Chrestomathie française*, Paris, 1897, p. VIII.

envisageons des mots représentant des concepts compliqués, plus ou moins différents dans chaque pays, la difficulté augmente.

La traduction — précieuse ici pour des linguistes déjà forts, parce qu'elle leur apprend à rendre conscientes ces différences, à les analyser et à s'exercer dans l'art si difficile des équivalences de phrases, qui est tout l'art du traducteur — est une véritable trahison au début de l'enseignement, parce qu'elle fausse le sens du mot étranger en paraissant établir une identité qui n'existe pas. »

« Aussi, quand on prend l'habitude de traduire sa propre langue en parlant la langue étrangère, on ne parvient presque jamais, comme le dit M. Passy [1], à s'exprimer d'une manière idiomatique. Les fautes que font les étrangers en parlant français, proviennent le plus souvent de traductions. Souvent ils arrivent ainsi à dire tout autre chose que ce qu'ils veulent. — Une Norwégienne à qui on avait rendu quelque service, écrit pour remercier, et ajoute : « Je regrette de vous avoir fait tant de peine » *(gjort Dem saa meget bryderi)*, pour « de vous avoir donné tant de peine » — Un jeune Anglais en séjour chez un Français, quand il voyait un enfant pleurer, s'écriait régulièrement : « Oh ! quelle est la matière avec vous ? » *(what's the matter with you ?)* — Un autre, s'installant dans une pension, demande à la maîtresse de maison de faire mettre dans sa chambre « une poitrine de caleçons » *(a chest of drawers)*. — Un prédicateur anglais, parlant à un auditoire français sur un texte de l'Apocalypse, répétait avec conviction : « Buvez de l'eau de vie, mes frères ; buvez l'eau de vie librement ! » *(drink the water of Life freely)*.

« Pour éviter des bévues de cette sorte, pour habituer les élèves à sentir instinctivement ce qui est juste et ce qui ne l'est pas », pour les amener, en un mot, à penser dans la langue étrangère, on condamne le thème. Sans aller jusqu'à l'exclure complètement, je crois qu'il faut y renoncer au début et ne l'admettre plus tard qu'exceptionnellement. Dans l'enseignement des langues vivantes tel que je le comprends, non seulement il nuit au succès de la méthode, mais encore il est inutile, parce que, en tant qu'application des règles et des mots, il est avantageusement remplacé par des exercices oraux et écrits [2]. En résumé, à mon avis, dirai-je avec

(1) Passy, mémoire cité, p. 42.

(2) « Quand nos élèves seront en état de causer facilement en langue étrangère, et de lire sans peine, non seulement la littérature courante, mais quelques-uns des chefs-d'œuvre des prosateurs et des poètes, alors ils pourront chercher à faire passer dans leur langue maternelle, la pensée et même quelque chose de la beauté de forme de ces chefs-d'œuvre. Quand ils seront plus forts encore et pourront *écrire* couramment la langue étrangère, ils pourront s'essayer à cet exercice difficile entre tous, le thème — non pas l'inepte thème d'application, mais le thème littéraire. Ils ne réussiront peut-être pas toujours très bien ; mais en tout cas, ils s'habitueront à comparer les deux langues, à pénétrer le génie de l'une

M. Passy [1], le thème doit venir moins tôt, moins souvent et être conçu autrement.

La version. — On a fait à la *version* les mêmes objections qu'au thème [2]. Aussi, dans la méthodologie moderne, change-t-elle de rôle et devient-elle moins fréquente. Qu'est-elle donc dans la méthode directe ?

1° Elle n'est plus un moyen d'apprendre une langue dont on ne sait encore que peu de chose ; c'est avant tout une sorte de *pis-aller* auquel on a recours pour gagner du temps, se faire comprendre d'un inattentif, ou indiquer une nuance délicate, et c'est un *moyen de contrôle* ou de vérification dont on se sert, après d'autres, pour constater si les élèves ont tout saisi. Ainsi, au début, après certaines explications, on donne ou l'on demande la signification d'un mot, rien qu'en passant : plus tard, quand on aborde des morceaux dont l'ensemble ou seulement un passage présente des difficultés, on peut, après une bonne interprétation, faire traduire lestement, de vive voix, l'une ou l'autre phrase ou le tout. On voit alors jusqu'à quel point l'élève a compris des tournures et des termes difficiles.

2° La version est ensuite un *exercice de style*, qui se fait de temps à autre et surtout à la fin des études. On a, par exemple, expliqué dans la langue même un passage d'un auteur allemand : il s'agit maintenant de mettre en présence les deux langues.

Exercices écrits. — La méthode directe, qui repousse donc autant

---

et de l'autre ; ce sera tout profit, et pour la langue étrangère, et surtout pour la langue maternelle. Ce sera le couronnement de leurs études. Mais commencer par là, ce serait un non-sens. » Passy, mémoire cité, p. 56.

(1) Mémoire cité, p. 56. Cf. von Roden, p. 39-40. — « Le thème me paraît, dit M. Lecoq, p. 83, devoir être condamné sans appel, parce qu'il est en complète contradiction avec l'esprit de la méthode nouvelle. Ce ne serait vraiment pas la peine, à mon avis, d'essayer pendant plusieurs années de produire une connaissance immédiate et directe de la langue pour neutraliser les efforts laborieusement accomplis par un exercice qui en est la contre-partie, exercice suranné d'ailleurs et sans intérêt, dont on peut se dispenser entièrement. »

(2) Voici les raisons que Berlitz, — dont les manuels pour l'enseignement de l'anglais et de l'allemand sont publiés à Berlin, chez Siegfried Crombach,— donne pour condamner l'emploi de toute traduction. « 1° Dans les méthodes qui font usage de la traduction, la plus grande partie du temps (les neuf dixièmes) est employée à donner des explications dans la langue maternelle de l'élève ; par conséquent, peu de mots sont prononcés dans la langue qu'il apprend. 2° Ceux qui étudient par la traduction ne peuvent saisir complètement l'esprit de la langue étrangère, ni apprendre à penser dans cette langue ; au contraire, ils s'habituent à baser tout ce qu'ils disent sur ce qu'ils diraient dans leur langue maternelle ; par conséquent, ils corrompent l'expression étrangère tant par le choix des mots que par les formes des phrases. 3° La connaissance d'une langue étrangère acquise par la traduction, est défectueuse et incomplète ; car bien des mots d'une phrase n'ont pas d'équivalent précis dans une autre. Chaque langue a ses expressions propres, ses figures, ses idiotismes et même ses constructions de phrases qu'il n'est pas possible de rendre entièrement dans une autre langue. Ces raisons démontrent clairement, pense Berlitz, la défectuosité des méthodes employant la traduction. Elle est aussi confirmée, ajoute-t-il, par le fait bien connu qu'un voyageur, en pays étranger, après un séjour relativement court, et sans grands efforts, possède suffisamment la langue pour tenir une conversation, tandis que l'élève passera de longues et laborieuses années à faire de la traduction sans pouvoir arriver au même résultat. »

que possible le *thème* et la *version*, veut des exercices dans la langue même. Enumérons-les rapidement.

1. On dicte un texte qui reproduit un exercice fait au tableau, ou bien un morceau qu'on a lu et interprété dans la chrestomathie, ou bien encore un texte légèrement modifié, ou bien enfin un morceau qu'on n'a pas lu, mais qui est composé de mots connus.

2. L'élève copie ou écrit de mémoire un texte étudié.

3. Il fait des transformations de nombre, de personnes, de temps, de modes et de voix ; il met un discours direct en discours indirect, et vice-versa.

4. Il forme des propositions avec des termes qui lui sont connus et d'après des analogies données.

5. Il répond dans la langue étrangère à des questions faites dans cette langue. Il pose aussi lui-même des questions et y répond.

6. Il décrit soit tout un tableau étudié, soit seulement une partie.

7. Il résume de petits morceaux qu'il a lus où qu'on lui a racontés.

8. Il présente sous une autre forme un morceau qu'il a lu, substituant, par exemple, la narration à la description.

9. Il écrit des lettres et de petites compositions pour lesquelles on lui donne les mots nécessaires et qui ont été préalablement, du moins dans le début, préparées en classe. On commence par faire imiter un morceau qui a été lu, mais dont on soustrait le texte aux regards des élèves ; on prend ensuite un sujet qu'on lit une ou deux fois, et qu'on fait reproduire de vive voix par un élève. L'important, c'est de ménager les forces des élèves, de les amener peu à peu, de difficulté en difficulté, à écrire dans la langue étrangère.

Ce qui est *surtout* à cultiver pendant toute la durée de l'enseignement, c'est la composition de *lettres*. Par *lettres*, il faut entendre des lettres véritables, du genre de celles que les élèves pourront être appelés à faire dans la vie pratique.

On fait également décrire des événements de la vie de tous les jours, par exemple, l'horaire d'un jour donné, les différents repas, les actions quotidiennes, telles que le lever, etc., des faits particuliers, tels que promenades, excursions, etc (1).

On peut aussi donner des travaux se rattachant à la lecture d'une poésie ou d'un drame ; par exemple l'analyse des différentes parties d'une tragédie, la marche de l'action, le nœud, un résumé, l'un ou l'autre caractère.

On peut encore tirer des sujets de l'histoire, de la géographie ou

(1) Voir J. Melon, *Choses d'Angleterre et d'Allemagne*, art. cité, p. 223.

des sciences naturelles, ou donner à développer une sentence, un proverbe, une pensée d'expérience, etc. (1).

La correction portera non seulement sur la grammaire, mais aussi sur le style.

§ 5. — **La lecture d'une chrestomathie et des auteurs.**

Rôle et but. — Quand l'intuition exclusive prend fin, la *lecture* devient le centre de l'enseignement (2). « C'est, dit M. Godart (3), de la réalité ambiante, matérielle ou figurée, que l'élève tirait jusqu'ici les matériaux de son langage ; c'est du livre qu'il va désormais les extraire. L'observation des objets ou de leur représentation, la vue des gestes accomplis devant lui ou des actes des personnages figurés, suffisait jusqu'à présent à créer tout son vocabulaire. C'est dans les textes imprimés qu'il va maintenant le puiser. A l'*Anschauungsmethode* se substitue ainsi une *Lesebuchmethode*, mieux appropriée à son degré d'intelligence. »

« Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture ? C'est d'être elle-même une lecture directe. L'idéal est d'amener l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. »

Chrestomathie. — Que lira-t-on ? Une chrestomathie et des œuvres littéraires.

La chrestomathie comprendra au moins deux volumes, destinés l'un aux classes inférieures, l'autre aux classes supérieures.

Le premier volume se composera principalement de morceaux écrits en prose moderne, qui initieront l'élève aux mœurs et coutumes du peuple étranger, à sa vie politique, économique et industrielle, à son génie national (4).

---

(1) Muench, p. 76.

(2) « Excellente pour la transmission du vocabulaire *concret*, la méthode intuitive devient insuffisante pour la langue *abstraite*. Mais là où s'arrête l'intuition commence la *lecture*. Certains réformateurs ont même fait de celle-ci le centre de la méthode directe. Il est plus juste, sans l'exclure au début, d'en faire le terme d'arrivée de l'enseignement des langues vivantes. C'est par la lecture qu'on achèvera de prendre possession du vocabulaire qui échappe à l'intuition. Les mots concrets déjà connus des élèves formeront l'assise solide sur laquelle repose la langue abstraite. Par un emploi habile des exemples, de la définition, de la comparaison, de l'antithèse, de l'étymologie, des familles de mots, de la paraphrase et des synonymes, on pourra expliquer le sens de presque tous les mots nouveaux, sans recourir à la traduction. Tout le temps dispensé à l'étude des langues vivantes sera ainsi consacré à des exercices faits directement dans l'idiome enseigné. Le mot étranger restera associé étroitement à l'idée qu'il exprime, et par là même l'élève arrivera plus vite à penser dans la langue étudiée. » (Simonnot, art. cité, p. 21). Le savant professeur du Collège Chaptal observe en outre : « En Allemagne, en particulier, les partisans de l'*Anschauungsmethode* et de la *Lesebuchmethode* ont formé longtemps deux camps bien tranchés. Mais c'est en vain qu'on chercherait à établir un antagonisme entre les deux méthodes. »

(3) Godart, *La lecture directe*, dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, p. 471.

(4) M. Lecoq, p. 91, donne d'excellents conseils sur l'étude méthodique des pays étrangers par l'enseignement des langues modernes.

Le second volume permettra d'étudier les grandes époques de l'histoire du peuple étranger, son histoire contemporaine, la géographie du pays, la topographie de la capitale et des villes principales (1).

Une certaine part sera faite à la poésie : on choisira des morceaux classiques, caractérisant heureusement les différents genres et permettant de saisir, d'une façon élémentaire, le développement de la littérature étrangère.

Tous ces morceaux choisis devront convenir à l'âge des élèves, les instruire et les divertir tout à la fois. Ne leur donnez donc pas des textes qui ne peuvent intéresser que des élèves de cinq ou de six ans.

Je ne me contenterais pas d'une chrestomathie, quelque bonne qu'elle fût. Je tâcherais de faire lire par les élèves, de temps en temps, un journal allemand ou anglais composé à leur usage ; ils y apprendraient les nouvelles du jour dans la langue vivante qu'ils étudient, et le maître y trouverait une nouvelle source d'entretiens actuels et intéressants.

Œuvres littéraires. — Toutefois le caractère éminemment pratique de cet enseignement n'exclura pas la lecture d'une ou de deux œuvres littéraires par an.

Choix. — Le choix de ces œuvres n'est pas aisé. On ne peut, ce me semble, rompre complètement, sans raisons suffisantes, avec la tradition qui a accordé sa faveur à certains écrivains ; on doit aussi, je pense, tenir compte des avantages que présentent les œuvres soit au point de vue moral ou simplement récréatif, soit au point de vue de la concentration de l'enseignement, de la science proprement dite, de l'histoire littéraire ou de la langue actuelle, soit au point de vue ethnographique, c'est-à-dire au point de vue du profit que l'on peut retirer de la lecture d'une œuvre pour connaître un peuple étranger. Ce sont là les différentes considérations qui doivent peser dans la balance et déterminer le choix. Le problème est donc complexe et ardu (2).

Interprétation. — L'*interprétation* est chose aussi importante que le canon des auteurs (3).

---

(1) Ce sont là les thèses de Wendt votées au Congrès néophilologique de Leipzig de 1900. (*Revue universitaire*, 1900, 2, p. 153-154). Deux cents professeurs allemands travaillent à la composition d'un tel livre de lecture pour l'anglais. On voit que les Allemands attachent une grande importance aux *Realien*. Le *Katalog der englischen Realien* de Wendt, Hambourg, 1876, est très précieux.

(2) Muench, p. 81 et suiv.

(3) H. Laudenbach, *Étude d'un texte de langue vivante dans les classes de grammaire*, dans la *Revue universitaire*, 1902, 2, p. 147 et suiv., et A. Godart, article cité, p. 471 et suiv.

On adopte généralement la marche suivante [1]. 1. Le maître lit un passage formant un tout. Cette lecture, aussi nettement articulée que possible, indique à l'élève la façon dont il doit lire et lui permet de se faire une idée de l'ensemble.

2. Le professeur interprète le texte. *a)* Il explique les mots inconnus, en recourant, tour à tour, à la définition, à la synonymie, à l'intuition directe, à l'intuition mentale, à la transposition de l'abstrait dans le domaine du concret. Pour que ces explications soient comprises de l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé. — *b)* Le maître donne les explications grammaticales et réelles nécessaires. — *c)* Il fait faire la synthèse du contenu : ici encore, il procède par questions ; il obtient, au moyen des réponses reçues, un petit résumé qu'il force l'élève de resserrer de plus en plus jusqu'à le réduire, par approches successives, à une phrase unique. — *d)* S'il le juge nécessaire, il fait traduire lestement le passage. — *e)* Il le fait relire par les élèves.

3. A la leçon suivante, il revoit le morceau interprété : *a)* A l'aide de questions bien choisies, il fait reconstituer le texte. — *b)* Il fait écrire par un élève au tableau les mots essentiels, qui seront pour lui autant de points de repère, et le travail de la classe consistera à relier ces jalons. — *c)* Au lieu de ces mots générateurs, *Stich-Woerter*, il ne propose plus que des titres très généraux, des formules synthétiques, au moyen desquels il fait reproduire librement tout le texte. — *d)* Il fait, si le passage s'y prête, d'utiles exercices de style ou de grammaire.

On conservera dans les différentes classes cette méthode. Le texte sera toujours préparé en classe; mais pour la revision, on supprimera progressivement le système des questions et des réponses pour faire parler l'élève le plus possible sans l'intervention du professeur, et dans l'interprétation, on s'attachera, de plus en plus au contenu.

On remettra aux élèves des éditions annotées en allemand ou en anglais. Au lieu des dictionnaires bilingues, ils se serviront de lexiques en langue étrangère.

Reprenons quelques points pour les éclaircir. Ayez soin de commencer votre leçon d'une façon intéressante et de la rattacher convenablement à la leçon précédente.

Lisez vous-même le texte. Ferez-vous fermer les livres pendant

---

[1] J'ai suivi M. Godart dans le plan des leçons d'interprétation ; mais je renonce à la lecture mécanique qu'il fait faire par les élèves immédiatement après la lecture du professeur, parce que je pense qu'on détourne ainsi l'attention des élèves du contenu général du passage : je n'admets pas non plus qu'on questionne sur le fond, avant qu'on se soit assuré que les élèves connaissent tous les mots.

votre lecture ? Oui, si le texte a été déjà interprété en classe ou s'il est très facile. Vous formez ainsi l'oreille des élèves.

Quant aux élèves, ils ne peuvent *lire* que les textes qu'ils comprennent. Si vous leur demandez de le faire, qu'ils se lèvent. Ne leur permettez jamais de lire quand ils sont assis, la tête baissée, souvent même appuyée sur le coude, et la poitrine écrasée. « Pendant qu'un élève lit isolément, il importe que le reste de la classe surveille attentivement sa lecture et s'attache à découvrir ses moindres erreurs de prononciation. La faute, aussitôt commise, doit être signalée et corrigée par un camarade, qui se contente d'indiquer la prononciation exacte. En général, les jeunes élèves apportent à ce contrôle, qui met en jeu leur amour-propre, une sévérité impitoyable. C'est tout profit pour l'éducation de leur oreille et tout repos pour nous [1]. » Ne faites pas lire le même texte consécutivement par trois ou quatre élèves ; reprenez-en plutôt la lecture vous-même après chaque élève.

En expliquant, observez une sage mesure : pas trop de grammaire, surtout de la grammaire historique, pas trop d'étymologies savantes ; pas trop non plus de *realia*, ni de notices biographiques. Défiez-vous d'un commentaire étendu qui étouffe la pensée de l'écrivain ; allez au fond, au cœur même du sujet.

Les explications seront données en allemand ou en anglais, comme cela ressort suffisamment de tous mes conseils ; mais sous prétexte de maintenir haut et ferme le principe, on ne faussera pas le caractère de cet enseignement en le rendant superficiel. Ainsi, pour déterminer la valeur exacte de synonymes, pour expliquer des faits grammaticaux difficiles, pour faire saisir aisément certaines nuances délicates, il peut être avantageux de se servir de la langue maternelle. Ce sont là des exceptions qui confirment la règle [2].

Tout en conseillant de lire de la sorte un auteur, c'est-à-dire d'expliquer dans la langue même un morceau allemand ou anglais, et de s'assurer si les élèves l'ont compris dans son ensemble, je ne puis me résoudre à renoncer à toute traduction. Certes, le professeur rencontre des passages pour lesquels il peut se dire, sans la moindre hésitation, que la traduction est inutile ; mais pour d'autres, pour beaucoup d'autres, il est nécessaire de traduire ; car il est de ces nuances, de ces détails que l'élève, même de bonne foi, croit comprendre, alors qu'il se trompe grossièrement. La traduction permettra au professeur d'avancer sans laisser rien d'obscur.

Cette traduction, je la demande *orale :* elle ne vient qu'en dernier lieu, après les explications, tout à fait accessoirement ; elle n'a

---

(1) Godart, p. 475.
(2) Muench, p. 43.

qu'une valeur de contrôle. Il suffit qu'elle soit exacte ; peu importe qu'elle soit médiocrement élégante. L'essentiel est que l'élève s'habitue, quand il traduit, à le faire d'un trait [1].

Inutile de dire, ce me semble, que je condamne sans pitié le mot à mot. Je le repousse, parce qu'il nuit à l'*élocution* et à la *prononciation*, en habituant les élèves à s'exprimer en phrases coupées, hachées, et en les forçant à prononcer alternativement le français et l'allemand ou l'anglais [2].

C'est aussi pour éviter le passage continuel d'une langue à l'autre et le perpétuel arrangement des organes de la voix qu'on ne lira pas le texte en traduisant [3].

Quant aux exercices oraux et écrits qui peuvent se rattacher à la lecture des auteurs, je les ai déjà indiqués : ce sont tour à tour des exercices de grammaire, de vocabulaire, de synonymie, de stylistique, de conversation et de rédaction.

Mémoire. — Il convient de faire apprendre par cœur quelques pages bien choisies, que le professeur a expliquées et qu'il a fait lire par les élèves en tâchant d'obtenir non seulement une bonne prononciation, mais une intonation juste. Pour la récitation, il faut exiger un débit intelligent, presque déclamé ; il convient d'associer le geste à la parole. « Quand le texte s'y prêtera, on en distribuera les différentes parties à différents élèves, et la récitation deviendra un dialogue. S'il y a une partie narrative, elle peut être confiée à un chœur, qui est le reste de la classe. Mais que les élèves qui dialoguent, se regardent et n'aient pas les yeux fixés sur le maître, qu'ils parlent réellement [4]. » Ce qui a été ainsi appris de mémoire, doit être répété en classe de temps à autre : c'est un excellent exercice de prononciation. Au commencement d'une nouvelle année, on fera revoir tous les morceaux appris dans la précédente.

---

(1) Godart, p. 480.

(2) « Le mot à mot formaliste est un massacre en règle des deux langues, celle de l'original et celle de la traduction ; il nécessite une nouvelle explication en *bon français* qui fait perdre le texte de vue et oblige ainsi à parler français pendant les deux tiers de l'explication, comme s'il ne s'agissait pas avant tout d'apprendre une langue étrangère. Il est excessivement nuisible à la bonne prononciation de l'allemand. Les finales allemandes ont une tonalité plus basse que les syllabes radicales et accentuées ; au contraire, les finales du français ont une tonalité à la fois plus forte et plus élevée. Comme dans le mot à mot on entremêle constamment les deux langues, c'est forcément la modulation de la langue maternelle qui, dans la prononciation, reprendra le dessus ; d'où le chantonnement désagréable que les meilleurs conservent même après un long séjour à l'étranger. Ils mettent bien l'accent tonique à sa place, mais ils ajoutent à la fin des mots l'accent musical du français ». F. Gahide, *De l'étude des langues vivantes*, dans *L'enseignement chrétien*, 1900, p. 508.

(3) Duhamel, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 1, p. 257.

(4) Firmery, p. 344.

§ 6. — L'orthographe et l'écriture.

Il convient de suivre une orthographe, l'orthographe prussienne.

Les élèves écriront, du moins pendant les dernières années, en caractères allemands et ils seront exercés à lire des textes manuscrits allemands (1).

§ 7. — La correspondance interscolaire internationale (2).

Objet. — Cette correspondance est une méthode d'enseignement qui consiste à établir un échange régulier de lettres entre les élèves des écoles des différents pays. Le mérite de l'idée, qui date de 1897, revient à M. Mieille, professeur au lycée de Tarbes (3).

Organisation. — L'organisation de la correspondance interscolaire est très simple. Supposons qu'un jeune Français veuille correspondre avec un élève d'une école étrangère. Il doit s'adresser à son professeur et lui remettre une sorte de notice individuelle contenant son nom, son prénom, son âge, la mention de son école, la profession de son père. A cette notice est ajouté un renseignement sur la valeur de l'élève. Le professeur transmet la notice et la demande aux bureaux où sont centralisées les adhésions, c'est-à-dire en France, à la *Revue universitaire*. Celle-ci transmet la notice et la demande à l'office étranger de centralisation, la *Review of Reviews*, pour l'Angleterre, M. Hartmann à Gohlis (Leipzig), pour l'Allemagne, M. Moneta, de Milan, président de l'Unione Lombarda, etc. Là, on cherche un correspondant qui convienne, et dès qu'il est trouvé, on envoie un avis au chef d'institution de chacun des nouveaux correspondants.

On essaie de disperser les correspondances : ainsi, une même école anglaise, par exemple, ayant plusieurs élèves désireux de correspondre avec des Français, signalera ce fait à la *Review of Reviews*, et la *Revue universitaire* s'efforcera de trouver à ces élèves des correspondants dans les écoles françaises situées sur divers points du territoire français.

Chaque correspondant écrit deux lettres par mois, au minimum. Chacun d'eux écrit la première fois dans sa langue, puis la seconde fois dans la langue étrangère, et il a ainsi chaque mois une lettre modèle, — celle de son correspondant dans la langue de celui-ci, — et

(1) Par exemple, Koch, *Neues handschriftliches Lesebuch*, Bruxelles, 1901.

(2) Je n'ai fait, dans ces quelques lignes, qu'abréger le beau rapport de Mlle Scott, professeur au Lycée Molière, *De la correspondance interscolaire internationale*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 131 et suiv.

(3) Mieille, *Essai d'organisation d'une correspondance scolaire*, dans la *Revue universitaire*, 1897, 1, p. 1 ; *La correspondance interscolaire et les correspondances internationales*, Tarbes, 1900.

une lettre exercice — la sienne, dans la langue de son correspondant. — Les deux lettres exercices sont corrigées par le correspondant auquel elles s'adressent, et renvoyées à leur auteur. Chaque correspondant corrige dans sa propre langue.

Les meilleures lettres sont lues en classe. « De temps à autre, nous employons, dit M. Mieille(1), un petit quart d'heure à lire ces lettres en commun. Quels bons moments, élèves et maîtres, nous passons alors ! C'est la classe gaie et vivante que réclament tous les éducateurs, depuis Montaigne. Et que de choses familières et pratiques apprises dans ces trop courtes séances ! »

Les élèves sont libres d'écrire sur les sujets qu'ils choisissent. « En général, la première lettre est une lettre de présentation : on parle de de sa famille, de ses amis, de ses condisciples ; on décrit son collège. Plus tard, on s'entretient des jeux, des sports, de l'emploi des vacances, etc. Puis viennent des sujets sérieux : on cause de ses lectures, de ses études, du but qu'on veut leur assigner ; on se fait de mutuelles confidences sur sa vocation, etc. »

SUCCÈS. — La période de tâtonnements n'a guère duré ; car, dès le mois d'octobre 1899, M. Mieille déclarait que 10,000 correspondants environ de divers pays échangeaient 20,000 lettres par mois, soit 200,000 par an, et au dernier Congrès international de l'enseignement secondaire, il annonçait que le nombre des correspondants s'élevait pour la France à 18,000, ainsi répartis : Français-Anglais, 11,000 : Français-Américains, 1,000 ; Français-Allemands, 4,000 ; Français-Italiens, 1,000 ; soit 17,000, auxquels il faut ajouter un millier de « francs-tireurs » (2).

Rien d'étonnant donc que le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle ait émis à l'unanimité le vœu :

« Que la correspondance interscolaire internationale, — entreprise par l'initiative privée dans des conditions qui ont été reconnues nécessaires par une expérience de plus de trois ans, — constituant un auxiliaire précieux non seulement au point de vue de l'apprentissage des langues vivantes, mais aussi au point de vue de la culture générale de l'esprit et à celui des relations internationales, toutes les autorités scolaires encouragent, par tous les moyens, le développement ultérieur de la correspondance interscolaire internationale. »

Abstraction faite de tous les avantages que la correspondance interscolaire présente au point de vue pédagogique de l'enseignement

---

(1) Mieille, *Essai*, p. 2. Cf. Gendre, *Les enseignements de la correspondance interscolaire*, dans la *Revue universitaire*, 1901, 1, p. 31.

(2) Voyez *Le Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle* de 1900, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 253.

et au point de vue intellectuel et moral, on s'était dit que cet échange de lettres ferait naître chez l'élève le désir de connaitre un autre pays que le sien et déciderait ses parents à l'envoyer pendant quelque temps à l'étranger. La correspondance l'ayant déjà mis en rapport avec une famille étrangère, faciliterait, avait-on pensé, les choses au point de vue matériel. Ces espérances n'ont point été déçues : il y a déjà eu en France quelques échanges d'enfants pour plusieurs semaines (1).

En voyant le succès obtenu par M. Mieille, pourquoi ne nous engagerions-nous pas dans la même voie ? Nous pourrions créer une correspondance nationale entre nos provinces wallonnes et nos provinces flamandes (2), et une correspondance internationale avec l'Angleterre et l'Allemagne (3).

§ 8. — Les récréations, les séances de conversation, les représentations théâtrales et les voyages de lectures.

Récréations. — Dans des lycées français, on a organisé le jeudi des récréations spéciales où les élèves parlent anglais et allemand et, sous la direction de leurs professeurs de langues vivantes, jouent au cricket, au football, etc. Pendant tout ce temps, il leur est interdit de parler français.

Séances de conversation. — Dans certains établissements, on complète l'enseignement par des séances de conversation allemande et anglaise (4) où sont appelés les meilleurs élèves. On forme alors des groupes de six à sept élèves au maximum. Le programme des séances comprend des comptes rendus de lectures, de courtes conférences, de libres entretiens, des jeux de société.

Représentations théâtrales. — Les résultats de ces séances de conversation ont permis à des établissements de faire jouer, devant

(1) De tels échanges se font depuis assez longtemps et avec succès entre les provinces limitrophes de l'Autriche et de l'Italie, entre différents cantons de la Suisse allemande et de la Suisse française. Voyez Mieille. *L'étude pratique des langues vivantes et les échanges d'enfants*, dans la *Revue universitaire*, 1898. 2, p. 123 et p. 306 : Mieille, *Les bureaux d'échanges interscolaires*, Tarbes, 1900.

(2) G. Vandenrydt, *Correspondance scolaire française-flamande*, dans la *Revue de l'Instruction publique en Belgique*, 1897, p. 177.

(3) On songe aussi dans certains pays à organiser des *caravanes scolaires*. Ainsi, M. Picq, chargé du cours d'allemand au collège de Langres, a conduit en 1899 un certain nombre de ses élèves en Suisse et en Allemagne.

(4) *Séances de conversation allemande et anglaise au lycée de Caen*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 2, p. 431, et *Enquête*, même revue, 1900, 2, p. 40 et suiv.

un public assez nombreux, par leurs élèves une scène de Schiller en allemand et une scène de Shakespeare en anglais [1].

VOYAGES DE LECTURES. — Hartmann, qui avait remarqué comment l'art de la lecture est pratiqué en France, a voulu faire bénéficier les élèves de son pays des avantages de ces lectures comportant toutes les nuances et les subtilités de la diction, tout en restant éloignées de la déclamation théâtrale [2]. La première année, il s'est adressé à M. Jouffret, professeur au lycée de Marseille ; la seconde année, à M. Bornecque, maitre de conférences à l'Université de Lille. Au cours de son voyage pédagogique à travers l'Allemagne, M. Jouffret a fait plus de 25 lectures et cinq ou six conférences littéraires ; il a parlé devant plus de 4000 écoliers ou écolières et 300 ou 400 professeurs. M. Bornecque a visité 42 villes ; il a fait 62 récitations auxquelles ont assisté 800 professeurs de langues vivantes, 12000 élèves et à peu près 700 adultes.

Comment expliquer ce succès ? Deux circonstances ont favorisé ces tournées. La première, c'est l'époque des vacances en Allemagne. Les vacances scolaires de la France ne coïncident pas, en effet, avec les vacances des gymnases allemands, qui vont du 15 juillet au 20 août. Il est donc possible à un professeur français de parcourir pendant ses vacances tant de gymnases allemands.

La seconde circonstance favorable, c'est l'institution des *Neuphilologische Vereine.* Ces associations ont été la cheville ouvrière des tournées de récitations ; elles ont tout préparé, tout organisé sur le passage des deux professeurs français.

Une part de succès revient incontestablement à Hartmann. C'est lui qui avait lancé une circulaire à travers toutes les associations, pour demander quelles étaient les villes désireuses d'entendre une lecture, et c'est lui qui avait fait imprimer un opuscule de 32 pages contenant les textes à lire. Ce recueil s'imposait doublement. Le professeur français devait pouvoir étudier soigneusement les morceaux à l'avance et composer pour ainsi dire ses intonations, et les élèves devaient avoir étudié en classe les textes, avant qu'on en fit la lecture en séance publique.

---

(1) « La 3e moderne a joué dernièrement le drame d'*Hamlet* sur le petit théâtre du collège de Coulommiers, et elle s'en est tirée d'une manière satisfaisante ; d'elle-même, toute la classe a demandé à préparer *Macbeth*, pour une seconde représentation. » Lacombe, *Enquête*, dans la *Revue universitaire*, 1900, 2, p. 43.

(2) Jouffret, *Une expérience pédagogique en Allemagne*, dans la *Revue universitaire*, 1899, 2, p. 337 et suiv. ; Bornecque, *Un voyage de récitations en Allemagne*, même revue, 1900, 2, p. 468 ; Mieille, *Les récitations françaises en Allemagne*. dans l'*Annuaire de la correspondance interscolaire, Comrades all, Internationaler Schuelerbriefwechsel*, London, at the office of the « Review of Reviews », 1901 ; Guendel, *Die Recitationen Jouffrets*, dans *Die neueren Sprachen*, mai 1900 ; Hartmann, *Mitteilungen der deutschen Centralstelle fuer fremdsprachliche Recitationen*, Leipzig, 1901.

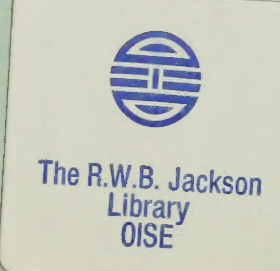
M. Bornecque croit pouvoir affirmer que l'influence de ces récitations sur les élèves a été très grande. « Quand le morceau a été étudié de près, sous la direction des excellents *néo-philologues* que possède l'Allemagne, d'abord les élèves entendent la véritable prononciation et la véritable déclamation... En outre, le récitateur est aussi collaborateur du professeur. Souvent les élèves, lorsque leur maître veut leur imposer telle prononciation difficile pour eux, ont une tendance à croire qu'il accumule par plaisir les difficultés ; après la récitation, il n'en est plus de même : le professeur peut évoquer le souvenir du récitateur, et les élèves, qui ont noté sur leur texte la prononciation figurée de tel ou tel son, le reconnaissent les premiers. Enfin, il y a plus. Si les élèves arrivent à comprendre les explications données — et pour cela, il suffit de parler lentement et distinctement — ils sont « enflammés d'un nouveau zèle pour l'étude de la langue française ».

§ 9. — **Résumé.**

En résumé, je recommande, sans hésiter, aux professeurs de langues vivantes la méthode directe, qui est basée sur des principes psychologiques et physiologiques, et dont les avantages sont démontrés par l'expérience. Comme toute autre méthode, elle doit être appliquée avec mesure et entourée de certaines précautions ; comme toute autre méthode, elle réclame des maîtres entendus, maniant aisément la langue vivante qu'ils enseignent, et rompus à l'art d'enseigner. Ici, moins que partout ailleurs, on ne peut aller à l'aventure : il faut, avant de se mettre en marche, bien déterminer la route à prendre et ne jamais s'en détourner (1).

(1) On a objecté contre la méthode directe qu'elle fatigue les élèves et le maître. M. Firmery, p. 315, répond à cette objection en ces termes : « Quand la classe a été bien faite et remplie d'utiles exercices, que l'attention des élèves a été continuellement tendue, cette fatigue se produit régulièrement au bout de trois quarts d'heure. Quand le maître voit tous ces petits yeux qui le suivaient avec tant d'intérêt, se voiler d'indifférence, que les gestes deviennent mous, les réponses hésitantes, qu'il soit satisfait de lui-même : son enseignement a été fécond et portera des fruits. Mais qu'il n'insiste pas. La classe est finie, le temps qui reste doit être consacré à des exercices purement mécaniques, et la récitation de leçons imperturbablement sues, en est devenu un. (A mon avis, on peut également faire une dictée). La fatigue peut se produire aussi chez le professeur, moins souvent cependant que ne semblent le croire certains de nos collègues. Je ne leur ferai pas l'injure de penser que c'est l'attention toujours en éveil et portée sur tous les élèves, sans exception, qui les pourra lasser : elle est le premier de leurs devoirs, quelle que soit la méthode qu'ils pratiquent. On pourrait craindre une fatigue de la gorge et de la voix. Cependant il faut observer que le professeur de langues ne parlera pas en somme beaucoup plus que le professeur d'histoire ou de mathématiques. Néanmoins le maître pourra quelquefois ressentir une certaine lassitude, surtout s'il parle avec une grande vivacité. Qu'il passe la parole aux élèves et leur fasse réciter un des morceaux qu'ils savent. Ai-je besoin de répéter que, bien qu'on n'apprenne plus rien de nouveau, ce temps ne sera pas perdu, et que ces exercices reposants ont leur grande utilité ? »

TABLE DES MATIÈRES


The R.W.B. Jackson
Library
OISE